

ISSN 1335 - 0404

# PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

**Obsah:**

Darina Výbohová <b>UČITEĽSKÉ FÓRUM – priestor na odbornú diskusiu o podmienkach kvalitného výkonu profesie</b>	<b>...1</b>
Miloš Novák <b>Využívanie technológií a sociálnych médií v triede Zamyslenie nad jednou z tém konferencie International Teacher Forum, Bratislava 2019</b>	<b>...5</b>
Eleonóra Gullach <b>Rozvíjanie zručností žiakov pre 21. storočie - učíme pre zajtrajšok</b>	<b>...8</b>
Mária Rychnavská, Mária Pappová <b>Využitie hodnotenia na podporu zručností 21. storočia</b>	<b>...11</b>
Anna Pávová, Monika Gregušová <b>Spätná väzba je dôležitá</b>	<b>...17</b>
Vladimír Laššák <b>Vytváranie kultúry profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi</b>	<b>...21</b>
<b>Odporúčania z medzinárodnej konferencie „Európsky učiteľ 21. storočia“</b>	<b>...30</b>

**Pedagogické rozhľady**

Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

**3/2019**

Dvojmesačník

Ročník 28

Editor:

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,  
Mária Ďurčeková, Erika Fryková, Darina Výbohová,  
Mária Onušková, Renáta Pondelíková,  
Juraj Vantuch

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum  
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

e-mail: [viera.stankovicova@mpc-edu.sk](mailto:viera.stankovicova@mpc-edu.sk)

[www.mpc-edu.sk](http://www.mpc-edu.sk)

Vyšlo: 23. septembra 2019

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

## UČITEĽSKÉ FÓRUM – PRIESTOR NA ODBORNÚ DISKUSIU O PODMIENKACH KVALITNÉHO VÝKONU PROFESIE

Darina Výbohová, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

V typickej škole keď zazvoní, začne sa vyučovacia hodina, zavrú sa dvere triedy a v každej z nich je skupina žiakov a jeden učiteľ sám, ktorý vyučuje, teda realizuje to, čo si sám doma premyslel a pripravil. V rámci rozvrhu má učiteľ naplánovaný takýto výkon činnosti každý týždeň 4 až 7 krát za deň. Niet sa preto čo čudovať, že po pár rokoch praxe môže nadobudnúť dojem, že je na všetko sám. Učiteľia sa striedajú a míňajú v školských zborovniach a kabinetoch v rámci prestávok a voľných hodín. Prehodia pár viet, riešia operatívne záležitosti, posťažujú sa alebo pobavia na tom, čo sa odohralo na predchádzajúcej hodine, prípadne sa ešte v rýchlosti pripravujú na nasledujúcu hodinu. Potom sa opäť, každý sám, rozídu do tried. Napriek tomu, že podľa opísaného obrazu reality bežného školského dňa pre učiteľa, to naozaj vyzerá tak, že učiteľská profesia má individuálny charakter a odohráva sa len za zatvorenými dverami, nie je to tak. Naopak spolupráca je základnou a stále dôležitejšou súčasťou profesijnej a podmienkou kvality vzdelávania. Aj keď priestor a čas na spoluprácu majú učiteľia v školách vyhradený v rámci rôznych pravidelných stretnutí metodických združení, predmetových komisií a pedagogických poradí, diskusia a cieľená spolupráca v zmysle tímovej práce, nie sú súčasťou pracovnej kultúry každej školy.

Výsledky programu pre medzinárodné hodnotenie študentov (PISA) a medzinárodného prieskumu učenia a učenia sa (TALIS) ukazujú, že spolupráca učiteľov úzko súvisí s výkonnosťou študentov, ako aj so spokojnosťou učiteľov s prácou a sebarealizáciou.

Preto v duchu podpory spolupráce a otvorenej diskusie sa na začiatku prázdnin 2. – 4. júla zišlo viac ako 300 slovenských učiteľov na medzinárodnej konferencii Európsky učiteľ 21. storočia v Bratislave, kde sa stretli s analytikmi OECD (Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj) pre vzdelávanie a učiteľmi z globálnej siete Teach For All, s ktorými diskutovali o podnetoch a informáciách aj v kontexte podmienok nového legislatívneho rámca profesijného rozvoja. Fórum, ktoré zvolala Martina Lubyová, ministerka školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, poskytlo učiteľom priestor na výmenu nápadov s učiteľmi, rezortnými kolegami a výskumníkmi zo Slovenska aj z iných krajín. Cieľom fóra bolo povzbudiť väčšiu spoluprácu medzi slovenskými učiteľmi. Debata bola hlavne o hľadaní odpovedí a podnetov na to, ako vytvoriť kultúru profesijnej spolupráce v školách a školských zariadeniach.

Prvým hlavným rečníkom bol p. **Andreas Schleicher**, riaditeľ odboru pre vzdelávanie a osobitný poradca generálneho tajomníka pre vzdelávaciu politiku OECD v Paríži. Vyštudoval fyziku v Nemecku a matematiku a štatistiku v Austrálii. Získal viaceré vyznamenania

a ocenenia vrátane ceny Theodora Heussa. Je čestným profesorom na Heidelberskej univerzite. Pred nástupom do OECD pôsobil ako riaditeľ Medzinárodnej asociácie pre vzdelávanie (IEA). Práca odboru zahŕňa okrem hodnotenia krajín a ich politik aj program pre medzinárodné hodnotenie žiakov (PISA), prieskum OECD o zručnostiach dospelých (PIAAC), medzinárodný prieskum OECD o vyučovaní a vzdelávaní so zameraním na učiteľov (TALIS) a analýzy indikátorov výkonnosti vzdelávacích systémov (INES). Ako kľúčový člen manažmentu OECD podporuje strategické zámery OECD na vypracovanie analýz a politiky poradenstva v súvislosti so zabezpečením ekonomického rastu a sociálneho pokroku. Podporuje prácu odboru pre vzdelávanie a rozvoj zručností na globálnej úrovni a podporuje spoluprácu v rámci OECD i mimo nej.

Pomenovanie hlavných zistení, výziev a požiadaviek na učiteľskú profesiu v kontexte globálnych trendov bolo obsahom jeho úvodného príspevku. Pri nastavovaní procesov zmeny je však dôležité uvedomiť si aj existujúce problémy, možné prekážky a zdroje rezistencie systému voči zmene. Podľa A. Schleichera je to napríklad to, že:

- Vo všeobecnosti každý podporuje reformu, ktorá ale nesmie ohroziť vzdelanie ich vlastných detí.
- Aj tí, ktorí podporujú reformy, často zmenia svoj názor, keď pochopia, čo zmena vyžaduje a znamená pre nich samotných.
- Stále existujú ochrancovia súčasného stavu, tí ktorí profitujú z udržania existujúcich podmienok. Obava zo straty výsady je všadeprítomná a podmienená rozsahom oprávnených záujmov.
- Asymetria nákladov, ktoré sú isté a prínosov reformy vzdelávania, ktoré sú neisté a to v dlhodobom výhľade.
- Nedostatok podporných ekosystémov „odvetví vzdelávania“, ktoré tlačia na inovácie a absorbujú riziká.
- Zameranie a výsledky výskumu, ktorý nereflektuje skutočné potreby reálnej triedy.
- Politicky účelové správanie v nastavení a realizovaní zmien. Vôľa resp. nezáujem v období medzi voľbami, čo je spôsobené zložitou a dĺžkou reformnej trajektórie, ktorá presahuje volebný cyklus. Ako aj značný rozdiel medzi časom, keď vznikli náklady na reformu, a časom, keď sa výhody naplnia.

Ak má byť pravda to, čo tvrdíme v rôznych strategických dokumentoch, deklaráciách a k čomu sa zaväzujeme aj na medzinárodnej úrovni, že pripravujeme deti pre život, musíme kontinuálne v rámci nastavenia zmien vzdelávacieho systému reflektovať aj globálne svetové trendy a reagovať na ne v obsahu aj v spôsobe realizácie edukačného procesu na všetkých stupňoch vzdelávania, vrátane prípravy budúcich učiteľov. Podnetom pre ná-

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

sledné diskusie vo fókusových skupinách boli prezentované zistenia k nasledujúcim pomenovaným trendom:

- Vzostup globálnej strednej triedy - v nasledujúcom desaťročí bude väčšina svetovej populácie tvorená strednou triedou. *Viac na:* Kharas, H. (2017), The unprecedented expansion of the global middle class, an update, [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/02/global\\_20170228\\_global-middle-class.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/02/global_20170228_global-middle-class.pdf) Kharas, H (2010), The emerging middle class in developing countries, <https://www.oecd.org/dev/44457738.pdf>
- V príjmoch rastie nerovnosť - rozdiely sa naďalej zväčšujú. *Viac na:* OECD (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>
- Stále väčšia časť populácie migruje. *Viac na* United Nations (2017), „International migrant stock: The 2017 revision“ (database), [www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/](http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/)
- Zadlženosť sa zvyšuje a úspory v domácnostiach klesajú. *Viac na:* OECD (2018), *OECD National Accounts Statistics* (database), <https://stats.oecd.org/>.
- Prepojenie a sieťovanie obyvateľstva - stúpa počet predplatených mobilných širokopásmových služieb. *Viac na:* OECD (2018), „Mobile broadband subscriptions“ (indicator), <https://doi.org/10.1787/1277ddc6-en>
- Vývoj v oblasti umelej inteligencie nás núti viac uvažovať o tom, čo nás robí skutočne ľuďmi. *Viac na:* OECD (2017), *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2017: The digital transformation*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264268821-en>.
- Digitalizácia, ktorá zasahuje všetky oblasti ľudskej činnosti aj vzdelávanie - na Slovensku je skoro polovica 15-ročných detí, ktoré sa cítia zle, ak nie sú pripojené k internetu, pričom žiaci u nás počas normálneho školského dňa trávajú viac ako 150 minút online (PISA).

Source: OECD (2017), *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2017: The digital transformation*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264268821-en>

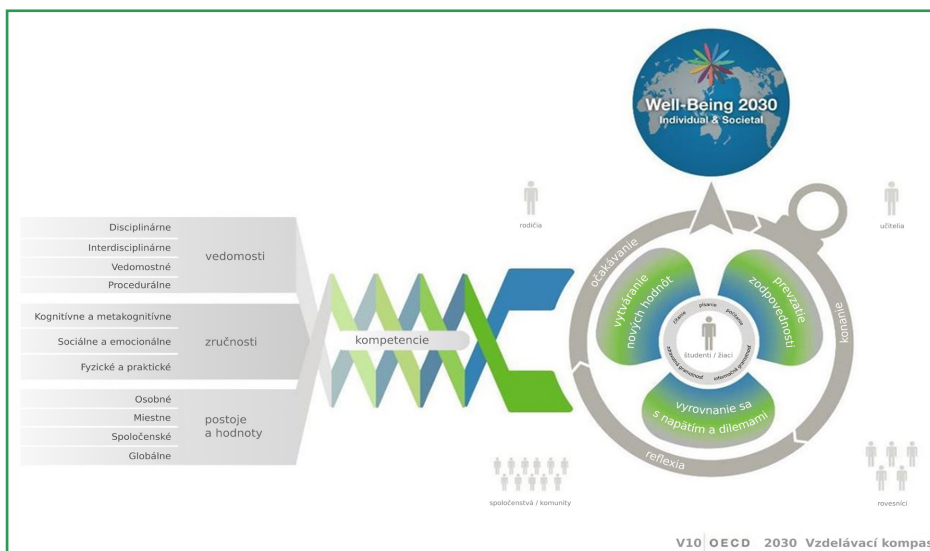
Vo svete rýchlo sa vyvíjajúcich technológií, keď pravda a skutočnosť strácajú hodnotu, reálna skúsenosť je nahrádzaná virtuálnou a zdá sa, že virálnosť sa uprednostňuje pred kvalitou pri distribúcii informácií, je dôležité to, ako rýchlo je schopný vzdelávací systém adaptovať sa na tieto zmeny. Budúcnosť je v prepojení umelej inteligencie počítačov s kognitívnymi, sociálnymi a emoč-

nými schopnosťami a hodnotami ľudí. Východiskom pre definovanie rozvojových oblastí profesionálneho rastu učiteľa a jeho kompetenčného profilu budúcnosti môže byť podľa A. Schleichera aj OECD kompas učiaceho sa 2030.

Produkt projektu OECD Budúcnosť vzdelávania zručností 2030 v schematickom vyobrazení je na obr. 1.

Vytvorený model je vyvíjajúcim sa vzdelávacím rámcom, ktorý vymedzuje aspirácie vzdelávania budúcnosti. Podporuje širšie ciele vzdelávania a poskytuje orientačné body budúcnosti, ktorú chceme: individuálny a kolektívny blahobyt. Metafora „kompasu učiaceho sa“ bola prijatá s cieľom zdôrazniť, že je potrebné, aby sa žiaci naučili navigovať sami cez neznáme kontexty a nájsť svoj smer zmysluplným a zodpovedným spôsobom, namiesto toho, aby jednoducho dostávali návody alebo pokyny od svojich učiteľov. Tento rámec ponúka širokú víziu typov kompetencií, ktoré budú musieť žiaci úspešne rozvíjať do roku 2030 a neskôr. Podporuje tiež spoločný jazyk a vnímanie pojmov, ktoré sú globálne relevantné a zdieľané, pričom poskytuje priestor na prispôbenie rámca miestnym kontextom. Medzi komponenty kompasu patria základné danosti, vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty, transformačné kompetencie a cyklus **predvídania, konania a reflexie**. Koncept študentskej agentúry je ústredným bodom vzdelávacieho kompasu 2030, pretože kompas je nástroj, ktorý môžu žiaci použiť na orientáciu, keď uplatňujú svoj zmysel pre účel a zodpovednosť, zatiaľ čo sa učia ovplyvňovať ľudí, udalosti a okolnosti v okolí k lepšiemu.

Program OECD Kompas učiaceho sa 2030 nie je ani hodnotiacim rámcom, ani rámcom učebných osnov. Uznáva vnútornú hodnotu vzdelávania vypracovaním širokého spektra a typov vzdelávania v rámci širokej



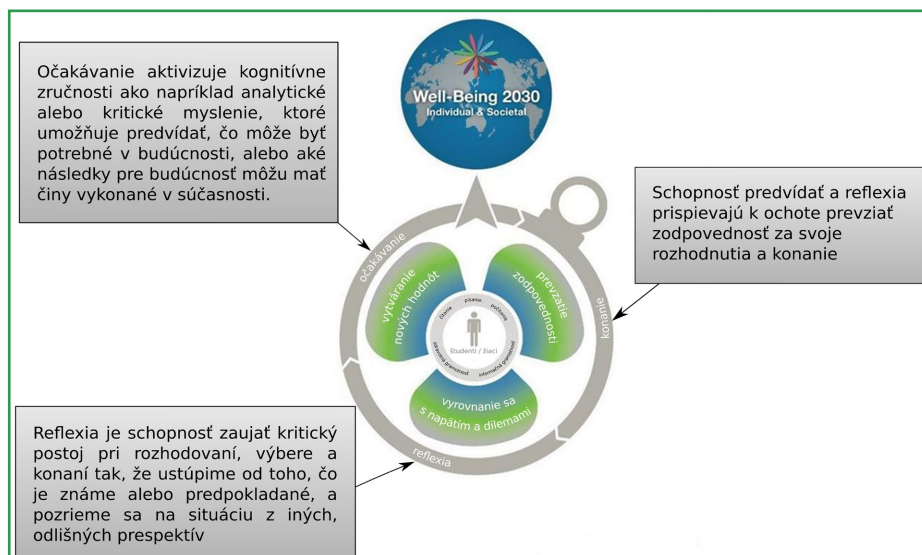
Obr. 1: Prevzaté z prezentácie *Preparing students for their future, not our past*, Bratislava, 2 July 2019, Andreas Schleicher  
*Viac na:* [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf)

štruktúry a uznáva, že k vzdelávaniu nedochádza iba v škole.

Vzdelávací rámec je výsledkom spolupráce medzi predstaviteľmi vlády, akademickými odborníkmi, riaditeľmi škôl, učiteľmi, žiakmi a sociálnymi partnermi z celého sveta, ktorí majú skutočný záujem o podporu pozitívnych zmien vo vzdelávacích systémoch.

Pojem spoločenský blahobyt sa v priebehu rokov zmenil tak, aby zahŕňal oveľa viac ako hospodársku a materiálnu prosperitu. Aj keď môže existovať veľa rôznych vízií budúcnosti, blaho spoločnosti je spoločným cieľom.

Čo vyplýva z konceptu Kompas učiaceho sa 2030 pre pedagogiku?



Obr. 2: Prevzaté a upravené z prezentácie *Preparing students for their future, not our past*, Bratislava, 2 July 2019, Andreas Schleicher

Podstatou zmeny pedagogických prístupov by malo byť:

- zameranie na interdisciplinárne učenie a schopnosť žiakov vidieť problémy z viacerých uhlov pohľadu,
- vyváženie vedomostí o vednej disciplíne a vedomostí z vednej disciplíny,
- autentické tematické učenie vychádzajúce z riešenia problémov, založené na projektoch, spoluvytváraní poznania komunikáciou,
- vytváranie podmienok pre nešpecifický transfer vedomostí a spôsobilostí,
- využitie imerznej (imerzia = ponorenie, vnorenie) skúsenosti, cez ktorú fiktívny svet nadobúda znaky autonómnej reality, ako cieľenej učebnej stratégie,
- schopnosť reflektovať svoje vlastné pedagogické pôsobenie, meniť a inovovať využívané edukačné postupy je znakom profesionality učiteľa.

Aspekty, ktoré podmieňujú kvalitu učiteľskej profesie sú: **Znalostná základňa pre výučbu** (počiatočné vzdelávanie a stimuly pre profesijný rozvoj).

**Autonómia:** Rozhodovacie právomoci učiteľa v rámci výkonu (obsah výučby, ponuky kurzov, disciplinárne praktiky).

**Partnerské siete:** Príležitosti na výmenu a podporu skúseností potrebných na udržanie vysokých štandardov výučby (účasť na indukcii, mentorovaní, sieťach, spätná väzba z priamych pozorovaní).

V tejto súvislosti sa aj v rámci fókusových skupín často spomínala ako kľúčová súčasť - **dôvera** medzi učiteľmi navzájom a medzi učiteľmi a ich vedúcimi, ale aj medzi učiteľmi a širším systémom. Prekážkou spolupráce môže byť obava o pracovné miesto, prípadne strata konkurenčnej výhody, alebo aj obava z porovnávania vyplývajúca z nízkej úrovne profesijnej istoty. Diskutovalo sa o tom, že aj keď je spolupráca dôležitá, „nariadená“ spolupráca bez vnútornej motivácie neprospeva efektívne edukačného procesu, ale môže negatívne ovplyvniť kultúru školy.

Od prvého dňa konferencie bolo zrejme, že účastníci prišli diskutovať o budúcnosti vzdelávania - o zmenách, možnostiach a výzvach v oblasti profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku v intenciách novej legislatívy a v globálnom kontexte. Učitelia si uvedomujú, že edukačné potreby sa v posledných rokoch dramaticky zmenili a že výučba sa musí zodpovedajúcim spôsobom zmeniť. Mnoho účastníkov konferencie uviedlo príklady, ako už prispôbujú svoje prístupy. Napríklad Josiane Atallah, učiteľka z Libanonu, uviedla, že

„herný prístup k výučbe a vízia ako edukačný cieľ, mi pomohli zamerať sa na životné zručnosti a diskutovať o témach, ktoré sú v danom čase dôležité a kritické, ale spôsobom, ktorý dával zmysel mojim študentom.“ Viacerí účastníci konferencie uviedli, že je čas prelomiť bariéry predmetovo orientovaného vyučovania a prijať prístup založený na konkrétnych témach, ktoré by sa mohli skúmať z rôznych perspektív. Navrhovanie takýchto učebných osnov a budovanie systému vzdelávania učiteľov na jeho realizáciu boli identifikované ako kritické prvky pre vzdelávanie v 21. storočí. V súvislosti s tým vystupuje do popredia ako prvá potreba rozvoja profesijných kompetencií učiteľov integrovať obsahy predmetov v rámci vzdelávacích oblastí ŠKVP. Objavila sa aj zaujímavá diskusia o dôležitosti zdrojov a pracovných podmienok na podporu inovácií vo výučbe. Zatiaľ čo niektorí učitelia tvrdili, že primeraná infraštruktúra a vybavenie sú rozhodujúce pre inováciu, iní tvrdili, že efektívni učitelia sú schopní využívať svoju kreativitu a všetky dostupné zdroje na zapojenie svojich žiakov novými spôsobmi. V každom prípade je však kľúčovým tímový prístup a zvládnutie riadenia zmeny vedením školy, školského zariadenia.

V diskusiách o zdrojoch mnohí učitelia uviedli, že

technológia v triede je kľúčovým problémom - pokiaľ ide o jej dostupnosť, ako aj o správne používanie. Technológia umožňuje nové spôsoby učenia, ale nejde o všeliek. Učitelia na konferencii sa zhodli na tom, že často dochádza k pokušeniu zaplaviť školy novými technológiami bez riadneho posúdenia potrieb a vhodných aplikácií. Koncepcia školy a vzdelávacie ciele by sa mali stanoviť pred zabezpečením technológie na splnenie týchto cieľov. Učenie s využitím digitálnych technológií by nemalo byť len o „odklikávaní políčok, možností“. Podrobnejšie sprostredkovanie bohatých diskusií v rámci fókusových skupín a diskusií, ktoré sa viedli počas celého podujatia bude obsahom jednotlivých príspevkov podľa 5 tém:

- ✓ Využívanie technológií a sociálnych médií v triede
- ✓ Použitie hodnotenia na podporu zručností 21. storočia
- ✓ Vytváranie kultúry profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi
- ✓ Učíme pre zajtrajšok
- ✓ Spätná väzba je dôležitá

Rozhodnutie nazvať túto udalosť „fórum“ bolo zámerné, pretože išlo o vytvorenie priestoru na výmenu názorov a komunikáciu s cieľom podporiť profesionálnu diskusiu o výzvach, možnostiach ale aj prekážkach. Cieľom bolo získať k rôznym zisteniam a meraniam aj priame podnety na podporu profesijného rastu učiteľov ponukou odborných podujatí a vzdelávacích programov.

Zástupcovia OECD ocenili organizáciu a priebeh učiteľského fóra, na ktorom získali detailnejší obraz o tom aké problémy riešime, ale aj aký progres a zmeny nastávajú v rámci regionálneho školstva na Slovensku.

*The OECD thanks Teach For All for their support in the planning of the forum, and thanks also go to all the Teach For All teachers who attended. We also extend our gratitude to the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic for hosting the event.*

Podnety na zameranie, obsah a skvalitnenie ponuky odbornovo-metodickej pomoci MPC získalo nielen z výstupov fókusových skupín, ktoré sú podrobnejšie spracované v ďalších príspevkoch, ale aj z dotazníkov, ktoré MPC po konferencii zaslalo účastníkom na vyjadrenie spätnej väzby a návrhov. Zo 149 dotazníkov, ktoré sa vrátili, bolo podujatie prínosom pre 139 respondentov. Ocenili najmä inšpiratívne hlavné príspevky, možnosť stretnúť kolegov a viesť odbornú diskusiu ku konkrétnym témam:

*„Konferencia bola z môjho pohľadu jedno skvelé podujatie. Preberali sa konkrétne problémy na konkrétnych školách v rôznych krajinách. Získala som veľa nových inšpirácií ako viesť samotné vyučovanie, čo všetko je možné využiť a tiež som sa utvrdila v tom, že moje smerovanie je to správne. Tiež som si potvrdila aké dôležité je hodnotenie, sebahodnotenie a spätná väzba. Pre mňa veľký prínos a aj v tom, že som mala tú možnosť stretnúť kolegov z celého Slovenska.“*

*„Možnosť stretnúť sa s inými učiteľmi a kolegami z oblasti školstva, výchovy a vzdelávania, s metodikmi z MPC*

*a s členmi OECD a mladými učiteľmi z "Teach for all". „*

Respondenti vo svojich odpovediach uvádzali aj kritické pripomienky k obsahu, resp. organizácii podujatia, tiež návrhy, ktoré sú pre MPC námetom pri tvorbe ponuky a realizácii ďalších vzdelávacích podujatí.

*„Navrhujem konkrétne aktivity, nie štatistiky. Workshopy by mali viesť skúsení pedagógovia, ktorí majú rozhľad, zahraničné stáže a prax z viacerých typov škôl, nie mladí učitelia, ktorí majú 10 a menej rokov praxe“*

*„Zaradiť do sekcií viac nápadov, návrhov na prácu s integrovanými žiakmi s rôznymi poruchami učenia a zdravotnými postihnutiami, s poruchami pozornosti, aktivity, s narušenou komunikačnou schopnosťou a pod.“*

Na základe výstupov z fókusových skupín a návrhov účastníkov zaradí MPC do ponuky inováčných vzdelávacích programov na **podporu zavádzania systémových zmien v školách, školských zariadeniach:**

- Podpora procesov sebahodnotenia a riadenia zmien v školách
- Rozvíjanie kultúry efektívnej a kvalitnej (učiacej sa) školy
- Podpora zefektívnenia práce metodických orgánov v školách
- Efektívne metódy vedenia zamestnancov a tímov pri zvyšovaní kvality v školách
- Podpora rozvoja školy prostredníctvom aktualizácie vzdelávania v školách
- Podpora inkluzívneho vzdelávania v školách
- Využitie profesijných štandardov v personálnom riadení školy
- Plánovanie profesijného rozvoja prostredníctvom profesijných štandardov
- Mentoring / Koučing pre učiteľov ako nástroj podpory ich profesijného rozvoja

Nároky kladené na kvalitu vzdelávania sú čoraz vyššie a prostredie, v ktorom sa edukačný proces realizuje sú zložitejšie. Od škôl a učiteľov sa očakáva, že vytvoria svojim žiakom podmienky na získanie širokej škály vedomostí a zručností, ktoré im umožnia získanie kvalifikácie a uplatnenie v ďalšom živote na trhu práce, ktorý je v neustálom vývoji. Triedne a školské kolektívy tvoria žiaci z rôznorodého prostredia, rodinného aj kultúrneho zázemia. Ich východisková báza poznatkov a spôsobilostí nie je rovnaká. Okrem toho sa od žiakov stále viac očakáva proaktívnosť a prevzatie zodpovednosti za svoje vlastné učenie sa. To všetko, samozrejme, podmieňuje aj potrebu rozvoja profesijných kompetencií učiteľov, zmenu v ich prístupoch k príprave a realizácii edukačného procesu spolu s väčším dôrazom na kvalitu procesu a výsledky vzdelávania. Preto druhá oblasť inováčných programov, na ktorú sa MPC zameria bude **podpora zmien edukačných stratégií** pedagogických a odborných zamestnancov.

- Pedagogická diagnostika žiaka
- Metódy a techniky personalizovaného vyučovania
- Formatívne hodnotenie a podpora učenia sa žiakov
- Kolaboratívne a kooperatívne techniky na podporu učenia sa žiakov

- Podpora a rozvíjanie kreativity žiakov
- Rozvíjanie inkluzívnej kultúry školy

V odpovediach sa opakovanie vyskytla požiadavka poskytnúť znovu priestor na diskusiu na takomto fóre a odporúčanie umožniť účasť viacerým kolegom.

„Ďakujem za príležitosť byť na medzinárodnej konferencii, veľká vďaka.“

Som veľmi rada, že sa niečo také zorganizovalo. Možno by som navrhla, aby sa ďalšieho ročníka zúčastnili zase iní učitelia, alebo aby učiteľov, ktorí sa majú zúčastniť nominoval riaditeľ, lebo si myslím, že mnohí učitelia, ktorí to najviac potrebujú, sa takejto konferencie nikdy nezúčastnia. Iba tí aktívni, ochotní pracovať na sebe, motivovaní, tí so záujmom. Riaditeľom by som to dala ako povinné.“

Tieto návrhy zohľadníme tak, že v budúcich troch rokoch sa budú konať vždy 3 regionálne učiteľské konferencie pre východ, stred a západ Slovenska. Prenos výstupov a námetov bude zabezpečený hlavnými referátmi a tým, že moderátormi fókusových skupín budú učitelia profesijného rozvoja, ktorí zapracujú podnety z jednotlivých skupín do spoločných výstupov.

Ako v každej modernej profesii sa od učiteľa vyžaduje, aby rozširoval svoje kapacity odborných znalostí a zručností prostredníctvom systematického vzdelávania a reflektovaním vlastnej praxe od začiatku do konca svojej kariéry. Školy sa stávajú autonómnejšími vytvára-

ním si svojich vlastných školských vzdelávacích programov, učitelia preberajú väčšiu zodpovednosť za obsah, organizáciu a sledovanie procesu učenia sa. Tak isto, ako sú zodpovední za svoju osobnú profesijnú kariéru. Efektívni učitelia pri tom užitočne spolupracujú nielen s kolegami z vlastnej školy, školského zariadenia ale aj v rámci mesta, regiónu. Nástrojom cielenej podpory profesijného rozvoja a spolupráce, ktorý ponúka MPC, budú aj honorované výzvy pre učiteľov z praxe na publikovanie svojej najlepšej osvedčenej pedagogickej skúsenosti, tak aby poslúžila ako inšpirácia pre iných učiteľov. Učitelia potrebujú v rámci výkonu svojej profesie priebežne zhodnocovať svoje skúsenosti, aktualizovať poznatky a zlepšovať spôsobilosti, ktorými už disponujú, a zároveň získavať nové vedomosti a zručnosti. Profesijský rozvoj a vzdelávania vrátane by mal každý učiteľ vnímať ako celoživotnú úlohu, ktorá je a musí byť ukotvená v systéme školy a školského zariadenia. Výstupy a odozvy zo zrealizovanej konferencie potvrdzujú, že je to vhodný a efektívny spôsob podpory zmien v regionálnom školstve v zmysle Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania, ktorý je postavený na kvalite, dostupnosti a modernizácii, no v neposlednom rade aj na podporu implementácie nedávno schváleného zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

## VYUŽÍVANIE TECHNOLOGIÍ A SOCIÁLNYCH MÉDIÍ V TRIEDE

Zamyslenie nad jednou z tém konferencie **International Teacher Forum, Bratislava 2019**

**Miloš Novák, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica**

V poslednej revízii Rady Európskej únie je digitálna kompetencia definovaná ako sebavedomé, kritické a zodpovedné využívanie a zapojenie sa do digitálnych technológií pre vzdelávanie, prácu a účasť v spoločnosti (Rada Európskej únie, 2018).

Oznámenie Komisie o akčnom pláne digitálneho vzdelávania konštatuje, že „S rýchlym vývojom nových technológií ako umelá inteligencia, robotika, cloud computing či blockchain bude digitálna transformácia v Európe akcelerovať. Tak ako predošlé veľké technologické revolúcie, aj digitalizácia ovplyvňuje spôsob života ľudí, ich interakciu, štúdium i prácu. Niektoré pracovné miesta zaniknú, iné sa nahradia, vzniknú nové; mnoho pozícií a odvetví sa pretransformuje a objavujú sa nové činnosti. Človek preto musí do svojich digitálnych zručností investovať po celý život.“ (Európska komisia, 2018).

Oznámenie zahŕňa tri priority:

1. Lepšie využívanie digitálnych technológií na výučbu a učenie sa;
2. Rozvoj digitálnych kompetencií a zručností relevantných pre digitálnu transformáciu;
3. Zdokonaľovanie vzdelávania lepšou analýzou a predikciou údajov.

V týchto prioritách sa konštatuje viacero výziev pre vzde-

lávacie systémy členských krajín. Niektoré sú riešiteľné na celoeurópskej úrovni, niektoré smerujú do národných systémov vzdelávania a odbornej prípravy:

- v boji proti nerovnostiam a vylúčeniu musí byť východiskovým bodom zlepšenie prístupu k technológiám a pripojeniu pre všetky deti vo vzdelávacom systéme;
- prínos digitálnych technológií pre žiakov i zamestnancov škôl si vyžaduje prístup, ktorý zlučuje prípravu učiteľov, osnovy a učebné materiály prispôbené digitálnym modelom výučby;
- získavanie digitálnych zručností sa musí začať už v ranom veku a musí pokračovať po celý život;
- musíme posilniť kritické myslenie a mediálnu gramotnosť detí a mládeže, aby vedeli posúdiť a prekonať všadeprítomnú hrozbu falošných správ, kybernetického šikanovania, radikalizácie, kyberneticko-bezpečnostných hrozieb a podvodov;
- ak sa majú naplno využiť prínosy digitálnej revolúcie nevyhnutne potrebujeme odstraňovanie rodových rozdielov vzdelávaním v digitálnej a podnikateľskej oblasti;
- kľúčovým vstupom pre tvorbu politiky je zber údajov formou prieskumov a štúdií o digitalizácii v inštitúciách vzdelávania a odbornej prípravy, ako aj o digitálnych technológiách výučby;

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

- inovácia z podnetu používateľov je kľúčom k rýchlemu zavádzaniu inovačných odpovedí na výzvy v oblasti vzdelávania;
- miesto reaktivnosti treba zmeny predvídať.

Európsky rámec digitálnych kompetencií pre pedagógov usmerňuje pedagógov pri tvorbe modelov digitálnych kompetencií (Redecker a iní, 2017). Obsahuje kompetencie, ktoré sú podrobnejšie členené do rôznych oblastí (pozri obrázok).

Do programu konferencie International Teacher Forum, Bratislava 2019 bola, okrem iných, zaradená aj téma: Využívanie technológií a sociálnych médií v triede. Pani Aakriti Kalra z OECD, ktorá pripravila úvodnú prezentáciu pre túto tému, stanovila základnú otázku: *Ako môžu učitelia a žiaci využívať nové technológie a sociálne médiá na podporu vzdelávania?*

Konštatovala status quo, v ktorom sa všetky vzdelávacie systémy nachádzajú:

- Informačné a komunikačné technológie (IKT) zohrávajú čoraz dôležitejšiu úlohu prakticky vo všetkých aspektoch nášho každodenného života.
- Technológie zásadne transformujú prácu a profesionálny život ľudí.
- Tiež sa mení spôsob, akým ľudia navzájom konajú, komunikujú, získavajú a zdieľajú informácie, a rovnako aj to, ako vlády poskytujú občanom verejné služby.
- IKT sa čoraz viac začleňujú do škôl. To vyvoláva mnoho otázok:
  - dostupnosť vhodne prispôbených prostriedkov IKT,
  - využívanie IKT v triede,
  - pedagogika, postoje a profesionálna príprava učiteľov.

Prezentovala názor, že ciele využitia technológií a sociálnych médií v triede by mali reflektovať dve základné oblasti:

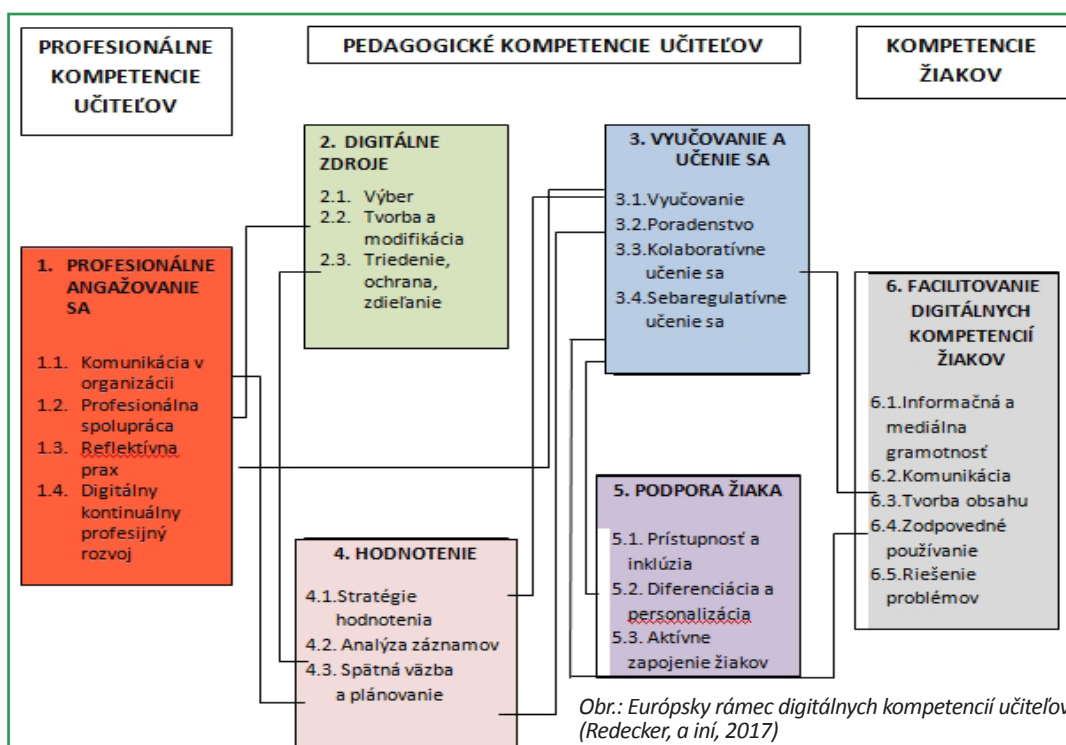
1. budovanie digitálnych zručností žiakov a
2. podpora zážitkov žiaka v práci s IKT ako pomôckou pri jeho učení sa.

Avšak je treba mať na zreteli výstupy medzinárodných meraní TALIS 2018, ktoré udávajú, že:

- využívanie IKT pre vyučovanie v triede je v niektorých častiach sveta stále relatívne nízke - približne 53 % učiteľov v rámci OECD umožnilo svojim žiakom používať IKT na projekty alebo na vyučovanie,
- slovenskí učitelia majú nadpriemerný (vzhľadom na OECD) pocit pripravenosti na používanie IKT vo vyučovaní po počítačom VŠ vzdelávaní a sebaistotu pri používaní digitálnej technológie na podporu učenia žiakov,
- slovenskí učitelia pociťujú priemernú (vzhľadom na OECD) potrebu profesionálneho rozvoja v oblasti IKT zručností pre vyučovanie.

Na základe analýz OECD sa ukazuje, že medzi stratégie, ktoré môžu byť účinné pre zahrnutie technológií a sociálnych médií do výučby patria:

- znalosť toho, ako žiaci pristupujú a využívajú technológie a sociálne média doma,
- identifikovať materiály, súvisiace s IKT, ktoré sú k dispozícii na použitie vo vašej škole,
- identifikovať zdroje, súvisiace s IKT, ktoré používajú iní učitelia vo svojich triedach a projektoch,
- navrhnúť ciele vyučovacích hodín, ktoré pomenujú rozvoj špecifických digitálnych zručností žiakov,
- identifikovať obsah, ktorý sa dá vyučovať pomocou IKT a sociálnych médií v triede.



Obr.: Európsky rámec digitálnych kompetencií učiteľov (Redecker, a iní, 2017)

Vstupná prezentácia nastolila otázky, na ktoré by účastníci mali hľadať odpovede:

1. Aké príležitosti na vyučovanie a učenie sa majú učitelia pre využitie technológií a sociálnych médií v triede?
2. Aké sú najväčšie výzvy, ktorým učitelia čelia, proti používaniu IKT v triede?
3. Ako sa môžu žiaci aktívne učiť s pomocou technológií a sociálnych médií v triede?



Účastníci sa rozdelili do 3 fókusových skupín. Keďže každý panelista bol „pridelený“ k jednej fokusovej skupine, prinášam reflexie, ktoré odzneli v jednej z nich. Dajú sa rozdeliť do štyroch oblastí:

#### **A. Súčasný stav hardvérového vybavenia na školách a požiadavky do budúcnosti**

- súčasné vybavenie (PC, interaktívne tabule, dataprojektory, fotoaparáty, kamery, laboratórne stanice s IKT) hodnotili učitelia za vyhovujúce,
- opakovali sa konštatovania o nedostatočnom financovaní obnovy prostriedkov IKT a používaní zastaraných prostriedkov IKT (žiaci doma využívajú IKT vyššej triedy),
- nejednoznačne vyznela diskusia o možnostiach prístupu žiakov na Internet v školách (neznalosť technických riešení nastavenia routerov a filtrov),
- požiadavka na nepedagogického zamestnanca, ktorý by zabezpečoval technickú pomoc učiteľom a žiakom v škole,
- boli spomínané rôzne možnosti získavania financií pre nákup IKT (ZRS, projekty, fundraising, partnerstvá s firmami)

#### **Záver pre MPC:**

- poskytnutie SV ministerstvu školstva

#### **B. Súčasný stav softvérového vybavenia na školách a požiadavky do budúcnosti**

- súčasné softvérové vybavenie na školách je zastarané, nekompatibilita softvérov na interaktívne tabule rôznych výrobcov je vnímaná ako prekážka,
- základný softvér je možné získať bezplatne (spomínaná školská licencia MS Office, kancelársky balík LibreOffice),
- špeciálne softvéry na jednotlivé predmety sú pre školy cenovo nedostupné,
- sľubované rozširovanie ponuky Planéty vedomostí a Edulabu sa nerealizovalo,
- antivírusové a bezpečnostné softvéry sú využívané zriedkavejšie,
- významne je pocitovaná, nie vždy pozitívna, úloha sociálnych médií, YouTube,

#### **Záver pre MPC:**

- V rámci funkčného vzdelávania zvýšiť citlivosť vedú-

#### **cích pedagogických zamestnancov na zabezpečenie potrebného softvéru na školách**

- poskytnutie SV ministerstvu školstva

#### **C. Sieťovanie učiteľov a škôl**

- príklady dobrej praxe z neformálnych združení (Zborovňa, Klub učiteľov Informatiky v Košiciach)
- veľmi slabá informovanosť učiteľov o práci svojich kolegov zo školy,
- skoro žiadna informovanosť učiteľov o práci svojich kolegov z iných škôl,
- nevyužívanie učiteľských výstupov z atestácií, projektov a rôznych vzdelávaní,
- nedostatok e-learningového vzdelávania (časová a teritoriálna nezávislosť).

#### **Záver pre MPC:**

- aktívnejšia metodická a (možno) koordinačná podpora sieťovania učiteľov a škôl,
- umožniť prístup verejnosti k zneniu atestačných prác a iných výstupov učiteľov zo vzdelávania,
- pripraviť systém e-learningového vzdelávania (mal som pocit, že modulový systém vystihuje to, čo učitelia žiadali).

#### **D. Profesionálny rozvoj učiteľov**

- ovládanie hardvéru a softvéru je prístupné na Internete, hoci nie vždy v prístupnom jazyku,
- ponuka MPC na získanie pedagogických kompetencií potrebných pre efektívnejšie využívanie prostriedkov IKT vo výchove a vzdelávaní je vnímaná ako nedostatočná (na otázku, čo by učitelia privítali, odzneli všeobecné očakávania o metódach, kritériách hodnotenia výkonu žiaka a využívaní sociálnych médií vo vyučovaní),
- učitelia pocitujú neistotu z dôsledkov platnosti nového zákona o PZ a OZ (najmä atestácie a inováčné vzdelávania).

#### **Záver pre MPC:**

- kontinuálne (vzhľadom na veľkú dynamiku rozvoja IKT) realizovať korektný prieskum vzdelávacích potrieb v oblasti pedagogických kompetencií potrebných pre učenie sa žiakov za pomoci IKT,
- následne pripraviť a realizovať vzdelávania.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- Európska komisia, 2018. *Oznámenie komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov o akčnom pláne digitálneho vzdelávania*. Brusel: Európska komisia, 2018. COM(2018) 22 final.
- Rada Európskej únie, 2018. *Odporúčania Rady Európskej únie z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie sa*. Brusel: EÚ, 2018. OJ C 189.
- REDECKER, Christine a PUNIE, Yves. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. ISBN 978-92-79-73494-6.

## ROZVÍJANIE ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV PRE 21. STOROČIE - UČÍME PRE ZAJTRAŠOK

Eleonóra Gullach, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

**Anotácia:** Príspevok je zameraný na predstavenie pojmov kľúčové kompetencie v celoživotnom vzdelávaní pre všetky úrovne ISCED v systéme regionálneho školstva SR a súhrn základných informácií z výsledkov medzinárodných štúdií týkajúcich sa rozvoja zručností žiakov pre 21. storočie vzhľadom na zistenia týkajúce sa Slovenskej republiky, ako boli prezentované na konferencii „Európsky učiteľ 21. storočia“.

**Kľúčové slová:** Európsky referenčný rámec, kľúčové kompetencie, piliere vzdelávania, vyučovacie postupy

V roku 2006 bol Európskou komisiou prijatý **Európsky referenčný rámec** (Recommendation 2006/962/EC on key competences for lifelong learning), ktorý vymedzuje osem **kľúčových kompetencií** a transverzálnych tém, ktoré spájajú vedomosti, zručnosti a postoje a ktoré sa považujú za potrebné pre osobné naplnenie a rozvoj, aktívne občianstvo, sociálnu inklúziu a zamestnanie. (Lifelong learning — key competences. <https://eur-lex.europa.eu/legal-ontent/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>)

Sú to:

- **komunikácia v materinskom jazyku** – schopnosť vyjadriť a interpretovať koncepty, myšlienky, fakty a názory písomnou a ústnou formou;
- **komunikácia v cudzom jazyku** – podobne ako je uvedené vyššie, ale v cudzom jazyku, zahŕňa tiež zručnosti sprostredkovania (t.j. sumarizácia, parafrázovanie, tlmočenie a preklad) a porozumenie rôznym kultúram;
- **matematická, vedecká a technologická kompetencia** – dobré zvládnutie numerickej gramotnosti, porozumenie zákonitostí fungovania prírody, schopnosť aplikovať vedomosti a technológie do odvetví rôznych ľudských potrieb (napr. medicína, transport a komunikácia);
- **digitálna kompetencia** – spoľahlivé a kritické využitie informácií a komunikačných technológií v práci, voľnom čase a komunikácii;
- **kompetencia vedieť sa učiť** – schopnosť efektívneho riadenia vlastného učenia sa, buď individuálne alebo v tíme;
- **občianska a sociálna kompetencia** – schopnosť efektívne a konštruktívne riadiť svoj osobný a pracovný život, byť zapojený aktívne a demokraticky najmä v komunitách s rastúcou rozmanitosťou;
- **zmysel pre iniciatívu a podnikavosť** – schopnosť transformovať myšlienky do aktivity prostredníctvom tvorivosti, inovácií a prevzatia rizika, rovnako ako schopnosť plánovať a riadiť projekty;
- **kultúrne povedomie a vyjadrovanie** – schopnosť hodnotiť význam kreatívnych myšlienok, skúseností a emócií hudobného, literárneho, vizuálneho a divadelného umenia prostredníctvom rôznych médií.

Kľúčové kompetencie majú nadpredmetový charakter, možno ich aplikovať a rozvíjať naprieč celým spektrom vyučovacích predmetov. Ich opodstatnenosť a význam je nespochybniteľný predovšetkým z osobnostného, ekonomického a spoločenského hľadiska.

Jaques Delors, francúzsky politik a ekonóm, pred-

seda Európskej komisie v rokoch 1985 - 1995, je autorom správy Medzinárodnej komisie pre vzdelávanie pre 21. storočie UNESCO (Hrmo, Turek, 2003).

V nej pomenoval štyri piliere vzdelávania:

- **Učiť sa poznávať**, a to spojením širokých všeobecných vedomostí a zručností osvojovaných v malom počte vyučovacích predmetov, ale osvojených do hĺbky. Čo nejde do hĺbky, nemá zmysel vyučovať. Súčasne to znamená učiť sa učiť, aby bolo možné využívať vzdelávacie príležitosti po celý život. Ovládať nástroje, pomocou ktorých môže človek bádať, skúmať, chápať nové a rozvíjať sa po celý život, pretože skutočný poznatok je ten, ktorý človek skonštruuje sám.

- **Učiť sa konať**. Osvojiť si nielen profesné zručnosti, ale aj kompetenciu vyrovnávať sa s rôznymi sociálnymi a pracovnými situáciami a pracovať v tímoch. Učiť sa byť aktívnym riešiteľom životných situácií a nie pasívnym, manipulovaným objektom, učiť sa slobodne rozhodovať.

- **Učiť sa žiť spoločne**, žiť a pracovať s inými ľuďmi. Riešiť konflikty v duchu úcty k hodnotám pluralizmu, vzájomného porozumenia, tolerance a mieru. Vážiť si, rešpektovať a tolerovať odlišnosti iných ľudí. Kooperovať s inými ľuďmi a nie s nimi bojovať, nechcieť ovládať iných ľudí. Správať sa k iným ľuďom zodpovedne a mravne.

- **Učiť sa byť**. Byť autentickou osobnosťou, ktorá vie čo chce, uvedomele si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu. Vyvážene rozvíjať osobnosť človeka vo všetkých sférach: kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej, autogreguláciu správania, samostatnosť úsudku (kritické myslenie), osobnú zodpovednosť.

Uvedené piliere a kľúčové kompetencie pre zajtrašok sú prítomné vo viacerých európskych oficiálnych edukačných dokumentoch a publikáciách. Na Slovensku sú do určitej miery a v určitej podobe pretransformované okrem iného do vzdelávacích štandardov.

Rozvoj čitateľskej, matematickej, prírodovednej a ďalších funkčných gramotností sú oblasti predstavujúce pre našich učiteľov veľké výzvy. Nepochybne súvisia s výzvami neistej budúcnosti ľudstva. Výsledky zistení medzinárodných testovaní úrovni čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti, napriek vyskytujúcim sa všeobecným pripomienkam, napr. k spôsobu výberu kolektívov žiakov na testovanie, majú na Slovensku trend neustáleho zhoršovania a učiteľov určite neuspokojujú.

K problému výsledkov zistení medzinárodných meraní, organizovaných organizáciou OECD pod vedením

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

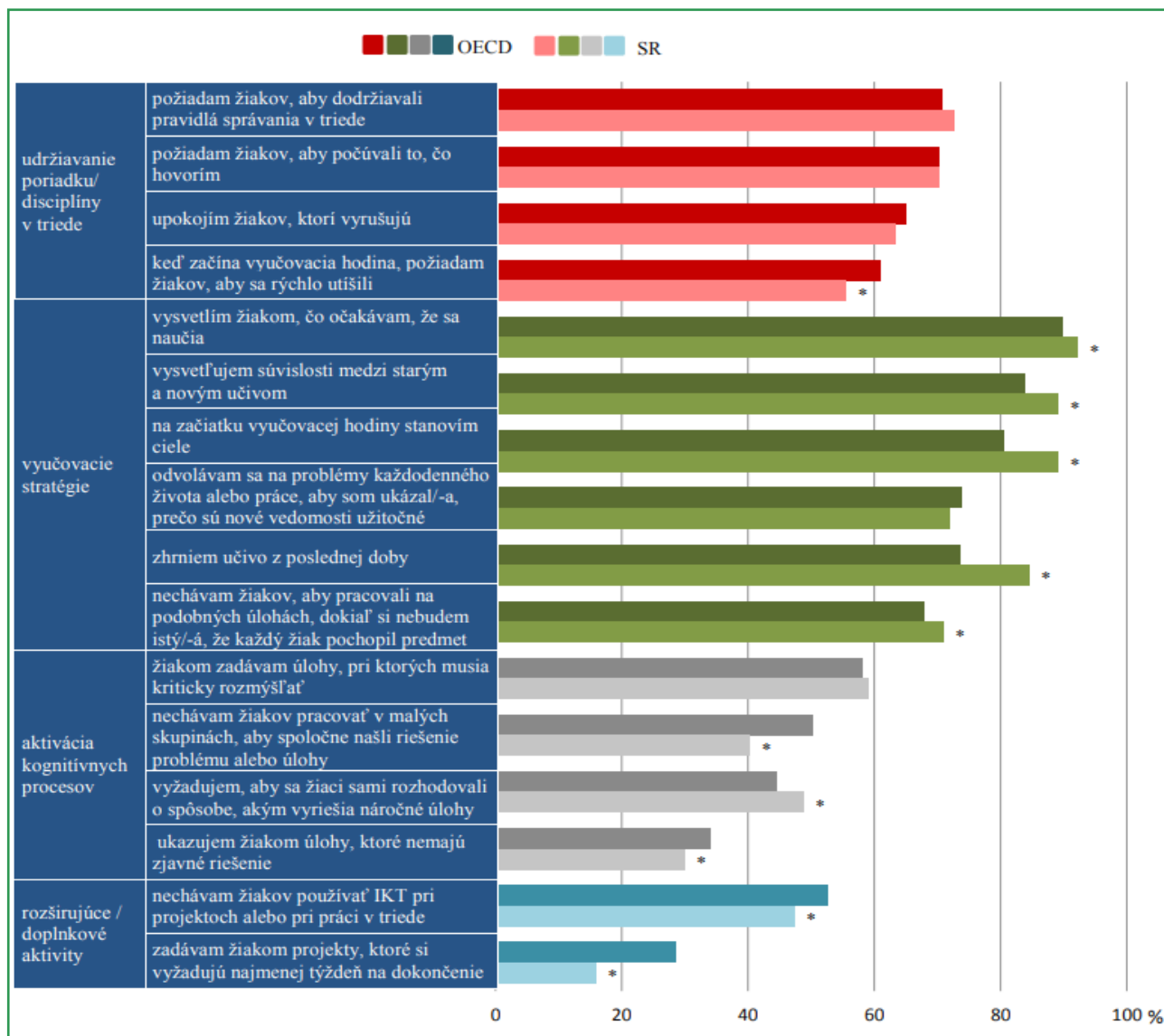
Andreas Schleichera, riaditeľa odboru pre vzdelávanie a osobitného poradcu generálneho tajomníka pre vzdelávaciu politiku OECD a z iniciatívy nášho Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu, sa 2.– 4. júla 2019 uskutočnila v Bratislave medzinárodná konferencia Európsky učiteľ 21. storočia.

Najnovšia správa „Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS 2018 (TALIS – Teaching and Learning International Survey)“ v rámci panelového bloku pod názvom **Rozvoj zručností žiakov pre 21. storočie – učíme pre zajtrajšok**, vedenom Pablom Fraserom (analytik vzdelávacích procesov pre medzinárodnú štúdiu TALIS 2018), identifikuje štyri skupiny kvalitatívnych **vyučovacích postupov** na podporu zručností potrebných v 21. storočí. Sú to - riadenie procesov v triede, zrozumiteľnosť inštrukcií, aktivizácia kognitívneho rozvoja a pokročilé aktivity.

**Riadenie procesov v triede a zrozumiteľnosť inštrukcií** sú vo vysokej miere aplikované v krajinách a ekonomikách OECD, ktoré sa zúčastňujú medzinárodnej štúdie TALIS. Je to veľmi výrazné aj na Slovensku, kde 3 zo 4 učiteľov často uplatňujú v praxi postupy spojené so zrozumiteľnosťou inštrukcií a aj väčšina ich postupov je s nimi spojená.

Postupy zahrňujúce aktivizáciu kognitívneho rozvoja, ktorá je dôležitá pre učenie sa žiakov, sú využívané menej. Približne len polovica učiteľov krajín OECD, vrátane Slovenska, uplatňuje uvedené postupy.

Vzdelávanie pripravuje slovenských učiteľov na nové výzvy učenia sa v 21. storočí, keďže vo väčšine prípadov dvaja z troch učiteľov uvádzajú, že vyučovanie prostredníctvom medzipredmetových vzťahov a využitie IKT vo vyučovaní bolo súčasťou ich vzdelávania.



Obrázok 1: Percentuálny podiel učiteľov vykonávajúcich uvedené vyučovacie aktivity v rámci vyučovania v cieľovej triede v priemere krajín OECD a SR (TALIS 2018) Symbol \* vyjadruje signifikantný/významný rozdiel/zmenu.  
(Zdroj: <https://www.nucem.sk/dl/4448/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf>)

## Aké sú výzvy, ktorým môžu učitelia čeliť pri uplatňovaní postupov vyučovania pre zajtrajšok?

- Na Slovensku sa čas, strávený učiteľmi v procese vyučovania a učenia sa, od roku 2013 znížil. V rámci krajín OECD učitelia uvádzajú, že v priemere 78,1 % času stráveného v triede venujú skutočnému vyučovaniu a vzdelávaniu (SR 80 %), pričom zostávajúci čas v triede trávia udržiavaním poriadku v triede (OECD 13,4 %; SR 12,1 %) a administratívnou prácou (OECD 8 %; SR 7,1 %). Na Slovensku sa od roku 2008 znížil čas (o takmer 3 percentuálne body), ktorý učitelia počas bežnej vyučovacej hodiny venujú skutočnému vyučovaniu a vzdelávaniu.
- Začínajúci učitelia na Slovensku zápasia viac s udržiavaním poriadku v ich triedach než ich skúsenejší kolegovia.
- Úrovně učiteľov v účinných postupoch riadenia procesov v triede sa na Slovensku od r. 2013 významne znížili.
- Len 25 % slovenských učiteľov uvádza, že sa cítia pripravení na vyučovanie všeobecných (medzipredmetových) zručností.
- Približne 1 z 5 učiteľov uvádza, že potrebujú vzdelávanie na vyučovanie žiakov so špeciálnymi potrebami a na IKT zručnosti uplatnené vo vyučovaní.

## Na základe uvedeného výskumu sa odporúča pri zavedení efektívnych stratégií na vyučovanie pre zajtrajšok:

- prehodnotiť pracovné rozvrhy učiteľov,
- využiť klinické skúsenosti na podporu učiteľov v používaní efektívnych vyučovacích postupov,
- podporiť inštrukcie v malej skupine na optimalizovanie času v triede,
- podporiť prácu začínajúcich učiteľov,
- podporiť profesijný rozvoj viazaný na školu, ktorý je prispôsobený špecifickým kontextom a potrebám školy.

Názov uvedenej témy panelového bloku konferencie – **Rozvoj zručností žiakov pre 21. storočie – učíme pre zajtrajšok** – naznačil aktuálnu oblasť požadovaných kompetencií a zručností žiakov do budúcnosti, ktorej smerovanie je náročné predpovedať. Hlavnými oblasťami diskusií panelového bloku boli: zdieľané skúsenosti z vlastnej praxe, prekážky v implementovaní inovatívnych postupov na podporu aktívneho učenia sa žiakov, práca s veľkými počtami žiakov v triede a dôležité schopnosti a zručnosti žiakov do budúcnosti.

### 1. oblasť: zdieľané skúsenosti z vlastnej praxe

V panelovej diskusií najčastejšie uvádzanými osvedčenými skúsenosťami z postupov a stratégií na naplnenie cieľov a rozvoja vedomostí, zručností a kompetencií žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese našimi učiteľmi boli: **zážitkové, projektové a problémové vyučovanie**. Tieto postupy sú osvedčené pri rozvoji žiakov v ich kreativite myslenia, v schopnosti identifikovať v rámci učebných tém problémy týkajúce sa napr. spoločnosti, životného prostredia, krajiny, v ktorej žijú a pod. Rovnako umožňujú rozvoj sociálnych zručností v rámci uplatnenej kooperácie žiakov.

## 2. oblasť: prekážky v implementovaní inovatívnych postupov na podporu aktívneho učenia sa žiakov

Najčastejšie uvádzané prekážky:

- mnohí učitelia sa ťažko vzdávajú svojich osvedčených postupov tradičného vyučovania. Zo správy TALIS 2018: Približne 85 % slovenských učiteľov, čo je významne viac ako v priemere krajín OECD, využíva vyučovacie stratégie ako - vysvetlím žiakom, čo očakávam, že sa naučia; vysvetľujem súvislosti medzi starým a novým učivom; na začiatku vyučovacej hodiny stanovím ciele; zhrniem učivo z poslednej doby,
- na mnohých školách je nedostatočná spolupráca učiteľov v rámci predmetových komisií pri plánovaní vyučovania v rámci vzdelávacích oblastí,
- pomerne nízka časová dotácia na vyučovanie niektorých predmetov,
- pomerne predimenzované učebné osnovy predmetov na školách,
- nezosúladenie spoločných tém v učebných osnovách v rámci plánov predmetov vo vzdelávacích oblastiach v jednotlivých ročníkoch – chýba zosúladenie logickej postupnosti na prirodzené budovanie poznatkového aparátu u žiakov vo vzťahu k predmetom určitej vzdelávacej oblasti počas jedného školského roku,
- chýbajúce laboratória a vybavenie pomôckami, chemikáliami a nevyhnutným materiálom v prírodovedných predmetoch na mnohých školách,
- zo správy TALIS 2018 : Pre riaditeľov škôl na Slovensku je najväčším problémom limitujúcim kvalitné vyučovanie nedostatok alebo nevhodnosť učebného materiálu (napr. učebníc), čo uviedlo 44,6 % riaditeľov.

### 3. práca s veľkými počtami žiakov v triede

Zo správy TALIS 2018: Významne menej našich učiteľov v porovnaní s priemerom krajín OECD necháva žiakov pracovať v malých skupinách, aby spoločne našli riešenie problému alebo úlohy (40,2 %).

V niektorých krajinách sa osvedčili skupinové formy práce žiakov a uplatnenie rôznych aktivít s použitím napr. kartičiek s informáciami a učebnými úlohami, na riešení ktorých žiaci spolupracujú.

### 4. dôležité schopnosti a zručnosti žiakov do budúcnosti

Medzi najdôležitejšie schopnosti a zručnosti žiakov do budúcnosti patrí najmä kritické myslenie žiakov. Pre všetkých pedagógov je veľkou výzvou, aby sme žiakov pripravili na neistú budúcnosť a svet plný informácií. Žiaci by mali byť schopní orientovať sa vo svete právd, poloprávd a nepravd. K tomu potrebujú byť pripravení hlavne svojimi poznatkami a schopnosťami špecifického myslenia, ktoré majú možnosť získať v rámci učenia sa jednotlivých predmetov. Dôležitosť každého učebného predmetu v duchu tejto myšlienky je nesporná. Inými slovami, žiaci potrebujú schopnosti myslenia - analytického, syntetického vrátane myslenia v súvislostiach, ktoré sú východiskami hodnotiaceho myslenia. Tieto schopnosti im pomôžu vytvoriť akýsi hodnotiaci filter, ktorým budú preverovať všetky nové informácie, najmä získané z rôznych médií vrátane elektronických.

Nemenej dôležité sú aj hodnoty, tvoriace určitý hodnotový rámec každého jednotlivca. Okrem toho,

že žiaci budú poznať uznávané hodnoty, dôležité bude pochopiť ich význam a dopad.

Rovnako dôležitá je pripravenosť žiakov na svoj občiansky život. Naše pedagogické úsilie by malo smerovať k takej osobnostnej vybavenosti žiakov, aby sa z nich stali citlivo, múdro a zodpovedne konajúci aktívni občania vo svojej spoločnosti, krajine, aj vzhľadom na súčasné a v budúcnosti očakávané ešte väčšie problémy súvisiace najmä so zmenou klímy a podmienok života na našej planéte.

**Všeobecné odporúčania, ktoré z diskusií a práce v rámci uvedenej kľúčovej témy vyplynuli - vzdelávania učiteľov zamerať na:**

- rozvoj zručností učiteľov na prípravu procesov učenia sa žiakov na rozvoj myslenia analytického, syntetického vrátane myslenia v súvislostiach, ktoré sú východiskami hodnotiaceho myslenia súvisiaceho s kritickým myslením žiakov,
- rozvoj zručností na prípravu procesov učenia sa žiakov na rozvoj uznávaných hodnôt občianskej a demokratickej spoločnosti,
- rozvoj zručností na prípravu procesov učenia sa žiakov

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

FRASER, P. Teaching for tomorrow. PowerPoint prezentácia. Konferencia „Európsky učiteľ 21. Storočia 2. -4. júl 2019, Bratislava. HRMO R. a I. TUREK. *Návrh systému kľúčových kompetencií* [on-line]. Dostupné na internete: [https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy\\_casopis/2003/2/hrmo2.pdf](https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf) [cit. 29-10-2019]

*Kľúčové kompetencie pre občanov 21. storočia*. School Education Gateway [on-line]. Dostupné na internete: [https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/latest/practices/key\\_competences\\_for\\_21st\\_century.htm](https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/latest/practices/key_competences_for_21st_century.htm) [cit. 29-10-2019]

Lifelong learning — key competences. Recommendation 2006/962/EC on key competences for lifelong learning [on-line]. Dostupné na internete: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISUM:c11090> [cit. 29-10-2019]

*Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS* [on-line]. Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/dl/4448/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf> [cit. 29-10-2019]

**Summary:** *The article focuses on the presentation of the key competences in lifelong learning for all ISCED levels in the regional education system of the Slovak Republic and a summary of basic information from the results of international studies concerning the development of pupils' skills for the 21st century given the findings concerning the Slovak Republic as presented at the conference „European teacher of the 21st century“.*

## VYUŽITIE HODNOTENIA NA PODPORU ZRUČNOSTÍ 21. STOROČIA

Mária Rychnavská, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

Mária Pappová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Nitra

**Anotácia:** *Cieľom príspevku je poskytnúť informácie o medzinárodných zisteniach týkajúcich sa hodnotenia zručností žiakov vo väzbe na zistenia venované Slovenskej republike, sprístupniť pojmy kľúčové kompetencie v celoživotnom vzdelávaní pre všetky úrovne ISCED v systéme regionálneho školstva SR a východiská na hodnotenie žiaka. Prezentovať výstupy z konferencie „Európsky učiteľ 21. storočia“ tematicky zamerané na využitie hodnotenia na podporu zručností žiakov v 21. storočí.*

**Kľúčové slová:** *Stratégia Európa 2020, Európsky referenčný rámec, kľúčové kompetencie, hodnotenie, prevrátené učenie, konferencia „Európsky učiteľ 21. storočia“.*

„Aby ste mohli robiť veci inak,  
musíte ich inak vidieť.“  
(Paul Allaire)

V našom príspevku sú opísané východiská a výstupy zo štúdie TALIS OECD prezentované v panelovom bloku **Využitie hodnotenia na podporu zručností pre 21. storočie**, ktorého sme boli súčasťou. V úvodnej časti sme diskusiu moderovali a v záverečnej časti, počas workshopu, sme snímali výstupy fókusových skupín.

na rozvoj environmentálneho vedomia prostredníctvom štúdia javov, príčin procesov a súvislostí medzi nimi v jednotlivých zložkách životného prostredia a v jednotlivých častiach našej planéty,

- rozvoj zručností na prípravu procesov učenia sa žiakov na rozvoj vedomia ďalších globálnych problémov našej planéty.

### Záver

Vzhľadom na neistú alebo ťažko predpovedateľnú budúcnosť ľudstva, je oblasť kľúčových kompetencií pre 21. storočie aktuálna nielen dnes, ale určite bude predmetom neustálych diskusií nielen v odborných pedagogických kruhoch, ale aj v kruhoch laickej verejnosti. Diskusie budú nepochybne ovplyvňované aj požiadavkami odborníkov z ekonomickej a hospodárskej sféry spoločenského života. Netreba tiež zabúdať na etický a morálny rámec edukácie. Popredné miesto edukácie by malo patriť výchove k ľudskosti a etickému správaniu, aby sme ani v budúcnosti nemuseli hľadať odpoveď na otázku – kde sa stala chyba v našej edukácii, napriek tomu, že vedomostná úroveň a zručnostná vybavenosť našich žiakov je dobrá.

V roku 2009 Rada Európskej únie schválila **strategický rámec pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave do roku 2020**, ktorý nahradil predchádzajúci strategický program pre európsku spoluprácu v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy 2010. Strategický rámec pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave do roku 2020 vytvára základ európskej spolupráce v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy a tým významne prispieva k dosahovaniu cieľov **stratégie Európa 2020**. Stratégia z obsahového hľadiska zastrešuje cielený výber tém, z viacerých politík EÚ, hlavne výskumu, vzdeláva-

nia, zamestnanosti a sociálnych záležitostí, informačnej spoločnosti, podnikania a pod.

**Tematicky je stratégia postavená na 3 prioritách:**

- 1. Inteligentný rast:** vytvorenie hospodárstva založeného na znalostiach a inovácii.
- 2. Udržateľný rast:** podporovanie ekologickejšieho a konkurencieschopnejšieho hospodárstva, ktoré efektívnejšie využíva zdroje.
- 3. Inkluzívny rast:** podporovanie hospodárstva s vysokou mierou zamestnanosti, ktoré zabezpečí sociálnu a územnú súdržnosť.

Aby sme mohli hovoriť o zručnostiach pre 21. storočie a naplňať stratégie Európa 2020 je potrebné poznať kľúčové kompetencie. **Kľúčové kompetencie** sú cieľovými kompetenciami pre všetky úrovne ISCED v systéme regionálneho školstva. **Európsky referenčný rámec (ERR)** pre kľúčové kompetencie v celoživotnom vzdelávaní bol definovaný a prijatý v roku 2006. ERR určuje osem kľúčových kompetencií, ktoré spájajú **vedomosti, zručnosti a postoje**. Kľúčové kompetencie majú **medzipredmetový charakter a sú aplikovateľné vo všetkých predmetoch a školských aktivitách**. Európska komisia prispieva k národným snahám o rozvoj systémov vzdelávania a odbornej prípravy, využíva 8 kľúčových kompetencií, ktoré sú uvedené v príspevku E. Gullach, na **podporu vzájomného učenia sa a výmeny osvedčených postupov**, podporuje aj širšie využívanie kľúčových kompetencií v politikách EÚ a každé 2 roky podáva správu o dosiahnutom pokroku.

Aby bolo možné kompetenciu považovať za kľúčovú, musí byť využiteľná v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Má teda jedincovi umožniť, aby sa úspešne začlenil do množstva zložitých spoločenských vzťahov, pritom si však zachoval svoju nezávislosť a bol schopný efektívne fungovať nielen v známom prostredí, ale aj v nových a nepredvídateľných situáciách. Suchožová (2014) uvádza, že kľúčové kompetencie predstavujú potenciál aktivizovať a aplikovať zvnútorňovaný systém vedomostí, schopností, odborných, personálnych a sociálnych zručností, hodnôt, postojov i ďalších osobnostných kvalít v rôznych kontextoch prostredníctvom činnosti v reálnom živote, čo je ich najpodstatnejšia charakteristika a zároveň i veľký význam. Keďže sa neviažu na konkrétnu profesiu, kvalifikáciu, ale jej rámec presahujú a sú stabilnejšie, môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie.

V platných a záväzných dokumentoch SR pre ISCED 0-3 sú uvedené kľúčové kompetencie, ktoré svojím obsahom korešpondujú s ERR (v ŠVP sa niekedy uvádzajú aj ako spôsobilosti):

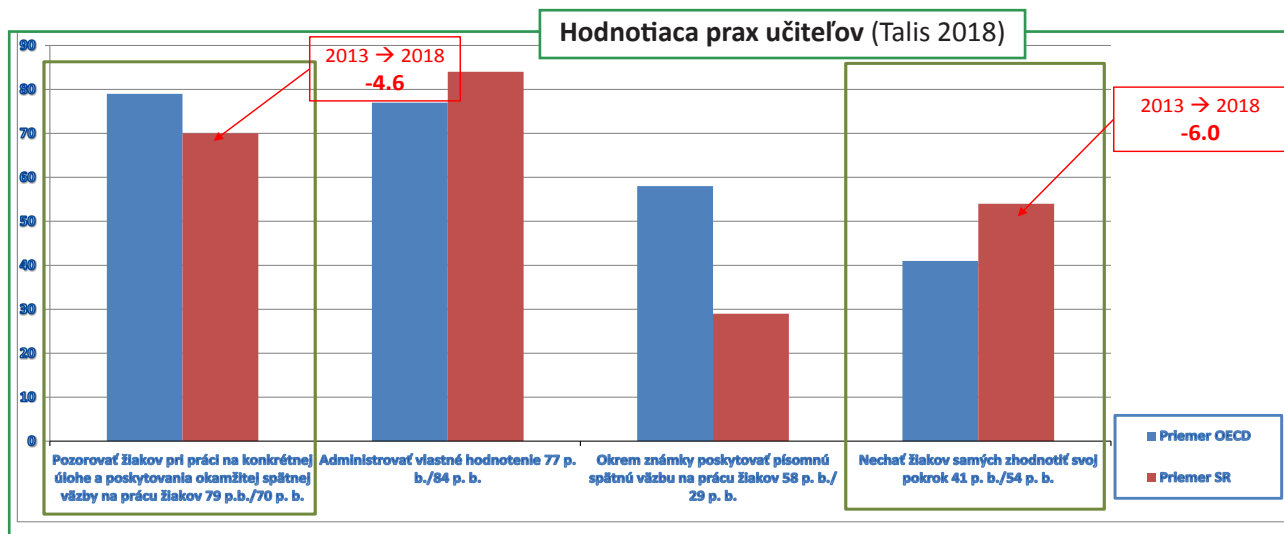
- kompetencia (spôsobilosť) k celoživotnému učeniu sa,
- sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti),
- kompetencie (spôsobilosti) uplatňovať matematické myslenie a poznávanie v oblasti vedy a techniky,
- kompetencie (spôsobilosti) v oblasti informačných a komunikačných technológií,
- kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy,
- kompetencie (spôsobilosti) občianske,

- kompetencie (spôsobilosti) sociálne a personálne,
- kompetencie (spôsobilosti) pracovné,
- kompetencie (spôsobilosti) smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti,
- kompetencie (spôsobilosti) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.

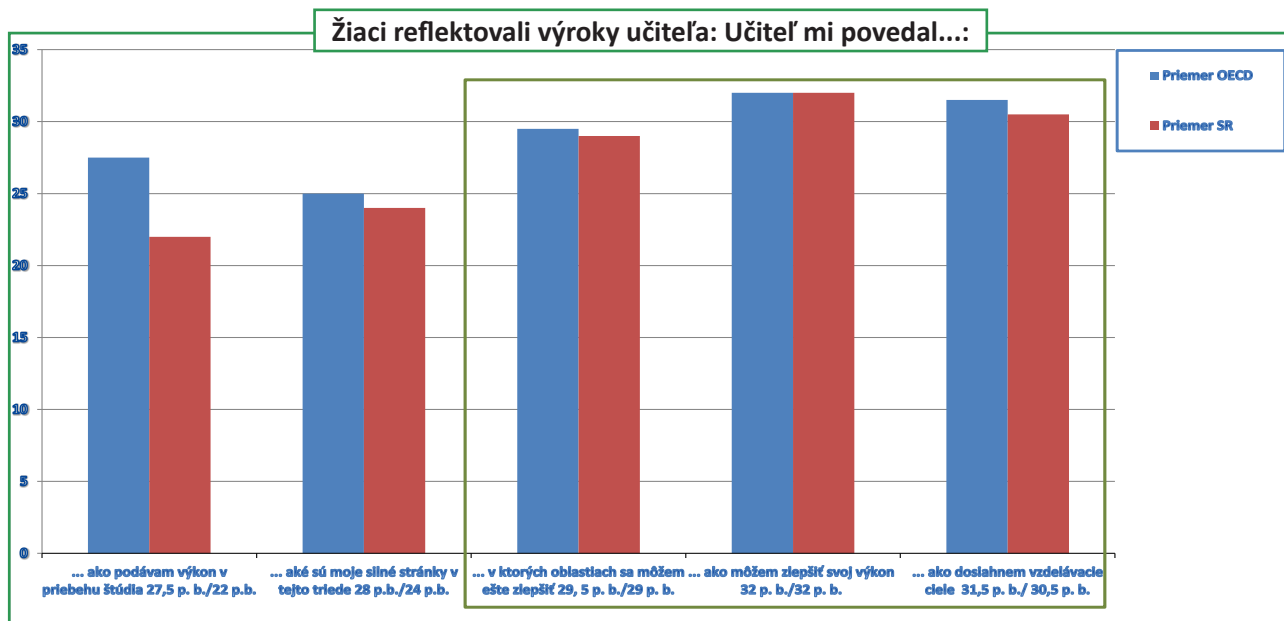
Uvedené kompetencie sú primerane selektované vo väzbe na ISCED, vek dieťaťa, žiaka. Jednotlivé kompetencie umožňujú ich nositeľovi konať adekvátne v konkrétnej situácii či oblasti osobného i pracovného života. Jednotlivé kľúčové kompetencie (spôsobilosti) sa navzájom prelínajú, prepájajú a majú aj nadpredmetový programový charakter.

**Kompetencie sú výsledkom korektne, systematicky, konštruktívne a efektívne realizovaného vyučovacieho procesu na všetkých úrovniach škôl v regionálnom školstve.** Vranaiová (2015) uvádza, že procesy vyučovania, stanovenie cieľov a proces hodnotenia prirodzene navzájom súvisia. Po stanovení cieľov, zrealizovaní ich operacionalizácie, si musí každý učiteľ vyhodnotiť, či boli splnené. Účel a postupy hodnotenia sa menia s tým, komu a čomu majú slúžiť informácie získané v procese hodnotenia. Dospelí „užívateľia“ hodnotenia žiakovej práce a jeho pokroku majú spoločný cieľ: podieľať sa ako pomocníci a skúsení sprievodcovia na jeho zlepšení a podporiť jeho učenie. Rovnako Ganaiová a kol. (2015) prezentujú, že zvolený cieľ a spôsob hodnotenia má pomáhať žiakovi porozumieť jeho vlastnému učeniu a dobre ho posudzovať. **Zlepší to jeho aktuálne učenie a prinesie mu to samostatnosť v učení v budúcnosti, teda aj k celoživotnému efektívnemu učeniu.**

Štúdia TALIS sa venovala problematike **hodnotenia žiakov**, zisťovala ako často používajú učitelia rôzne metódy na hodnotenie vzdelávania žiakov v cieľovej triede a ako hodnotia získané kľúčové kompetencie. Správa uvádza, že spomedzi štyroch hodnotiacich postupov **(1. pozorovanie žiakov pri práci na konkrétnej úlohe a poskytnutie okamžitej spätnej väzby; 2. vlastné hodnotenie; 3. poskytovanie písomnej spätnej väzby na prácu žiakov okrem známky; 4. žiak hodnotí svoj vlastný pokrok)** dva z nich používa v rámci krajín OECD viac učiteľov: v priemere 78,8 % učiteľov uvádza, že často alebo vždy pozorujú žiakov pri práci na konkrétnej úlohe a poskytujú im okamžitú spätnú väzbu (SR 84,6 %) a 77,2 % učiteľov uvádza, že často alebo vždy používajú svoje vlastné hodnotenie (SR 70,4 %). Menej učiteľov v priemere krajín OECD (57,5 %) uvádza, že okrem známky poskytujú žiakom aj písomnú spätnú väzbu na ich prácu. V SR je to iba 29,2 %, čo predstavuje v rámci krajín OECD tretí najmenší podiel učiteľov. Menej ako polovica učiteľov, 41 % v rámci krajín OECD uvádza, že umožňujú žiakom samým zhodnotiť svoj pokrok (SR 55,3 %). Uvedené výsledky svedčia o **miernej prevahe formatívneho hodnotenia v porovnaní so sumatívnym**. Pri porovnaní s predchádzajúcim cyklom sme zaznamenali v rámci SR významné zníženie percentuálneho podielu pre 2 z uvedených postupov



Graf 1 Medzinárodné dáta týkajúce sa hodnotenia Zdroj: Christa Rawkins, OECD 2. - 4. júl 2019, Bratislava



Graf 2 Využitie spätnej väzby na hodinách prírodovedných predmetov Zdroj: Christa Rawkins, OECD 2. - 4. júl 2019, Bratislava

hodnotenia a to: pozorovanie žiakov pri práci na konkrétnej úlohe a poskytnutie okamžitej spätnej väzby o 4,6 p. b. (spolu so SR ešte 6 krajín OECD) a nechávam žiakov samých zhodnotiť svoj pokrok o 6 p. b. (spolu so Slovenskom ešte Česká republika, Nový Zéland a Čile). Naopak signifikantné zvýšenie sme zaznamenali v kategórii používam svoje vlastné hodnotenie o 10,4 p. b. (vo väčšine krajín OECD).

Práve uvedené výstupy zo štúdií boli predmetom konferencie „Európsky učiteľ 21. storočia“. Panelovú diskusiu na tému **Využitie hodnotenia na podporu zručností 21. storočia** viedla Christa Rawkins, analytička pre oblasť vzdelávania v OECD. Vo svojom úvodnom vystúpení účastníkov informovala o medzinárodných dátach týkajúcich sa hodnotenia žiakov, využívania spätnej väzby na vyučovaní a potrieb učiteľov zameraných na profesijný rozvoj v porovnaní OECD a SR. Informácie,

ktoré boli prezentované, sa týkajú štúdií TALIS a PISA a sú zverejnené na webovej stránke OECD a NUCEM. Výstupy sa týkajú nižšieho sekundárneho vzdelávania.

Celkové výsledky za OECD boli výrazne lepšie v porovnaní s výsledkami za SR v oblasti **pozorovania žiakov pri práci na konkrétnej úlohe a poskytovaní okamžitej spätnej väzby na prácu žiakov (formatívne hodnotenie) a poskytovaní písomnej spätnej väzby na prácu žiakov okrem známky**. Výstupy za SR boli lepšie v porovnaní s výsledkami OECD v oblasti vlastného hodnotenia a oblasti, keď žiak hodnotí svoj vlastný pokrok. Pri porovnaní s predchádzajúcim cyklom (2013) bolo zaznamenané v rámci SR signifikantné zníženie percentuálneho podielu pre 2 z uvedených postupov hodnotenia a to: pozorovanie žiakov pri práci na konkrétnej úlohe a poskytnutie okamžitej spätnej väzby o 4,6 p. b. a nechať žiakov samých zhodnotiť svoj pokrok o 6 p. b.

OECD v rámci meraní PISA 2015 analyzovalo spätnú väzbu, ktorú poskytuje učiteľ žiakom na hodinách prírodovedných predmetov (napr. **učiteľ povie žiakovi, v ktorých oblastiach sa môže ešte zlepšiť; ako môže zlepšiť svoj výkon; ako dosiahne vzdelávacie ciele**). Údaje PISA ukazujú, že spätná väzba poskytovaná učiteľmi je zameraná na pozitívnu stimuláciu, ktorá je smerovaná na zlepšovanie výkonov žiakov. Z grafu vyplýva, že výsledky za SR sú takmer porovnateľné vo vyznačených oblastiach s výsledkami OECD, ale zlepšenie je potrebné (iba 28 % až 33 % učiteľov poskytuje spätnú väzbu žiakovi, ktorá sa týka, **v ktorých oblastiach sa môže ešte zlepšiť; ako môže zlepšiť svoj výkon; ako dosiahne vzdelávacie ciele**, čo z hľadiska podpory žiakom sa javí ako nepostačujúce).

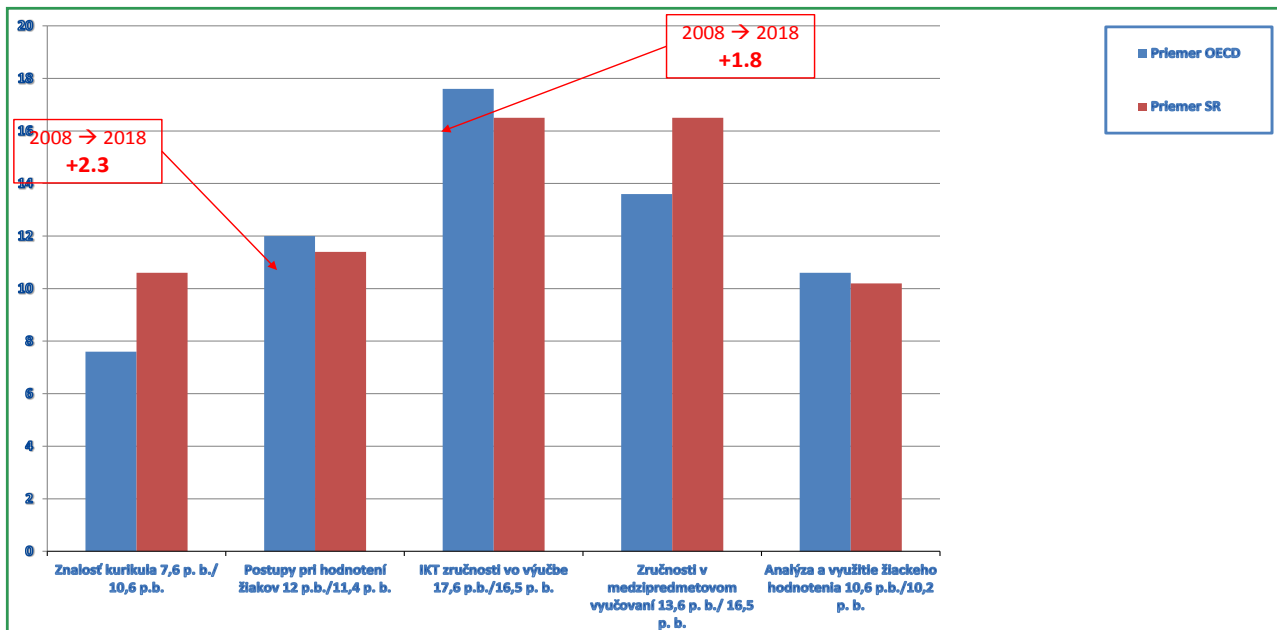
Hodnotenie založené na výkone žiaka  
Prevrátené učenie

**Oblasť: Stret kultúr**

Inovácia na úrovni školy

Profesionálna spolupráca

Výskum OECD sledoval aj stratégie zamerané na hodnotenie zručností 21. storočia. Stratégie boli špecifikované do troch oblastí. V oblasti **Učiteľské kompetencie** boli vymedzené stratégie na hodnotenie zručností 21. storočia **kladenie otázok, sebahodnotenie a hodnotenie rovesníkov a spätnú väzbu**. V oblasti **Učiteľské zdroje** boli vymedzené stratégie na hodnotenie zručností 21. storočia **integrácia vedomostí a zručností, hodnotenie založené**



Graf 3 Potreby učiteľov týkajúce sa profesijného rozvoja Zdroj: Christa Rawkins, OECD 2. - 4. júl 2019, Bratislava

Christa Rawkins analyzovala tretí graf. Uviedla výsledky štúdie TALIS 2018, ktoré boli venované potrebám učiteľov so zameraním na ich **profesijný rozvoj**. Zo zistení vyplynula potreba profesijného rozvoja učiteľov v oblasti využívania IKT zručností, **v oblasti uplatňovania postupov hodnotenia žiakov a analyzovania a využitia hodnotenia žiakov vo vyučovacom procese, zručností v oblasti medzipredmetového vyučovania**. Ďalej bolo uvedené, že v SR v porovnaní so zisteniami z roku 2013 bol zaznamenaný vyšší záujem učiteľov o vzdelávania zamerané na **uplatňovanie postupov hodnotenie žiakov a na využívanie IKT vo vyučovacom procese**.

**Stratégie týkajúce sa hodnotenia zručností žiakov 21. storočia**

**Oblasť: Učiteľské kompetencie**

Kladenie otázok

Sebahodnotenie a hodnotenie rovesníkov

Spätná väzba

**Oblasť: Zdroje pre učiteľov**

Integrácia vedomostí a zručností

14

**na výkonnosti a prevrátené učenie**. V oblasti **Stret kultúr** boli vymedzené stratégie na hodnotenie zručností 21. storočia **inovácia na úrovni školy a profesionálnej spolupráci**.

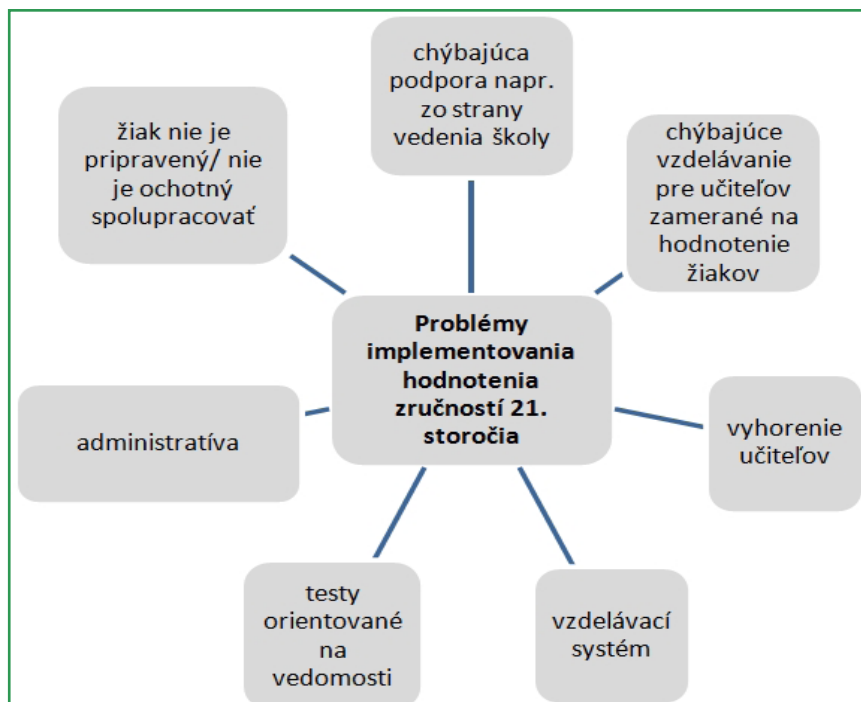
Prezentácia bola ukončená diskusiou. Učitelia vyjadrovali svoje skúsenosti na položené otázky:

1. **Ako vo vzdelávacom procese využívate formatívne hodnotenie?**
2. **Ako vyvažujete (súvisí) hodnotenie zručností 21. storočia s hodnotením obsahu predmetu?**
3. **Ako ste spolupracovali s kolegami, či už v rámci školy alebo mimo nej, aby ste rozvinuli svoju prax v tejto oblasti hodnotenia žiakov?**

Z diskusií vyplynulo, že učitelia poskytujú spätnú väzbu žiakom, pričom si neuvedomujú, že **uplatňujú formatívne hodnotenie**. Spravidla spätnú väzbu poskytuje učiteľ žiakom, rovesnícke hodnotenie a sebahodnotenie žiaci využívajú menej často. Učitelia uviedli, že potrebujú poznať inovácie metódy hodnotenia vrátane formatívneho hodnotenia, aby proces hodnotenia bol impulzom na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov. Učitelia požiadali o vysvetlenie týkajúce sa **prevráteného učenia sa**.



Počas diskusie boli vyjadrené aj problémy, ktoré bránia učiteľom aktívnejšie uplatňovať stratégie hodnotenia uvedené v prezentácii. Výstup z diskusie bol aj graficky zaznamenaný.



pinách a **riešili problematiku kompetencií žiakov pre 21. storočie, diskutovali ako hodnotiť uvedené kompetencie** a formulovali výzvy do budúcnosti, ktoré by učiteľom ukázali cestu na uplatnenie hodnotenia na podporu rozvoja zručností 21. storočia.

### Výstupy skupín

#### Kľúčové kompetencie žiakov pre 21. storočie

- nevzdávať sa, schopnosť prekonať prekážky
- reagovať na zmenu, ochota meniť veci
- obeta pre skupinu
- projektové myslenie
- aplikácia v praxi (využitelnosť)
- efektívne komunikovať, riešiť konflikty, asertivita
- schopnosť spolupracovať, tímová spolupráca
- pracovať s informáciami, schopnosť učiť sa učiť
- motivovať žiakov „chcieť sa učiť“
- aplikácia v praxi (využitelnosť), mať pracovné návyky
- prezentačné zručnosti
- digitálne zručnosti

Paňková a Hanč (2015) uvádzajú, že metóda prevráteného učenia vychádza z predpokladu, že žiak bude vystavený aktivitám, **rozvíjajúcim kľúčové kompetencie, zručnosti. Prevrátené učenie**, ang. flipped learning, je metóda, v ktorej sa **jednoduchšie aktivity na úrovni zapamätania a porozumenia presúvajú do individuálnej prípravy samotného žiaka** (napr. domácej prípravy) a **činnosti vyšších kognitívnych úrovní sa s asistenciou vyučujúceho realizujú počas výučby** v triede.

Metóda ponúka taký model výučby, v ktorom sa **priamy výklad vyučujúceho presúva zo skupinového učebného priestoru do individuálneho učebného priestoru a vzniknutý skupinový učebný priestor sa mení na dynamické interaktívne prostredie**, kde učiteľ je poradcom žiakov, ktorí aktívne aplikujú poznatky a tvorivo sa zapájajú do výučby študovaného predmetu. Zjednodušene môžeme povedať, že podstatou modelu obrátenej výučby (prevráteného učenia) je rozdelenie vyučovacích aktivít na súbor relatívne jednoduchých aktivít (napr. čítanie študijného textu, počúvanie, jednoduché experimentovanie) vykonávaných pred vyučovacou hodinou aj v domácom prostredí a súboru nadväzujúcich, náročnejších aktivít (akým je aplikácia učiva, riešenie problémov, skúmanie, objavovanie – doplnené hodnotením a diskusiou) realizovaných počas výučby. V takomto ponímaní je výučba organizačne obrátenou v porovnaní s tradičnou, pretože aktivity, ktoré žiaci zväčša vykonávali na vyučovacej hodine, robia individuálne doma a predtým domáce aktivity sa presúvajú do triedy.

V poslednej fáze, vo workshope, učitelia pracovali v sku-

Jedna zo skupín vytvorila štyri oblasti na porozumenie pojmu kľúčové kompetencie:

#### Kreativita

- originalita
- prispôsobenie
- flexibilita
- riešenie problémov
- improvizácia
- byť schopný uvažovať
- kontext
- nový pohľad
- pokrok

#### Kooperácia

- viac hláv, viac rozumu
- progres
- socializácia
- experimenty
- hry spoločenské
- problémové a tvorivé úlohy

#### Komunikácia

- výmena informácií
- získavanie informácií
- vyjadrovanie sa
- spätná väzba
- kritika
- hranie rolí
- vnútorné uvažovanie
- vzájomne sa počúvať
- empatia

„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

### Kritické myslenie

- kontext
- PREČO

### Ako tieto kompetencie hodnotíme/mali by sme hodnotiť?

- slovné hodnotenie
- rovesnícke hodnotenie
- poskytovanie spätnej väzby na okamžitý výkon žiaka
- kvalitatívne hodnotenie
- reflexia učiteľa a žiakov
- stanovenie kritérií (učiteľom ale aj žiakmi)
- evalvačné otázky:

**Čo si sa naučil? Ako si sa učil? Akým spôsobom? alebo Viem to a môžem to vysvetliť kamarátovi.**

**Viem to a dokážem to sám.**

**Rozumiem tomu, ale mám ešte niekoľko otázok.**

**Nerozumiem tomu.**

### Výzvy pre profesijný rozvoj učiteľov v oblasti hodnotenia na podporu rozvoja zručností 21. storočia.

- opakovane sa stretávať
- vytvoriť banku návrhov na kvalitatívne hodnotenie žiakov (výkonov žiakov)

- vytvoriť priestor (zdroje) na zdieľanie informácií medzi učiteľmi
- vzdelávať učiteľov v oblasti inovácií v hodnotení žiakov
- realizovať krátkodobé vzdelávania zamerané na praktické ukážky formatívneho hodnotenia a ukážky prevráteného učenia (prevrátená výučba)

### Záver

Súčasťou vzdelávacieho procesu je **hodnotenie ako prostriedok na zisťovanie stavu vedomostí a zručností žiakov**, ale aj ako prostriedok na ich cyklické zlepšovania sa. **Metodicko-pedagogické centrum v školskom roku 2019/2020 plánuje** pre pedagogických zamestnancov zaradiť do ponuky vzdelávania aj **programy vzdelávania a vzdelávacie podujatia zamerané na oblasť hodnotenia zručností žiakov pre 21. storočie, bude poskytovať odbornú pomoc učiteľom pri uplatňovaní metód a foriem hodnotenia** vo výchovno-vzdelávacom procese a zároveň plánuje poskytovať učiteľom podporu pri realizovaní výskumu na úrovni triedy a školy na **preukázanie zmien v oblasti hodnotenia** a zlepšovania výsledkov žiakov.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

GANAIOVÁ, M., M. KRISTOFOVÁ a P. PROTIVŇÁK, 2015. Formatívne hodnotenie výučby s bádateľskými aktivitami v chémii. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. 1(1), 98-107.

*Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ* [online]. [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>

*Inovovaný štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ* [online]. [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/>

Kľúčové kompetencie pre občanov 21. storočia. In: *School Education Gateway* [online]. [cit. 2019-09-21]. Dostupné z: [https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/latest/practices/key\\_competences\\_for\\_21st\\_century.htm](https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/latest/practices/key_competences_for_21st_century.htm)

KOŠTRNOVÁ, D. a kol., 2015. *Prípravné atestačné vzdelávanie pred prvou atestáciou pre pedagogických zamestnancov* [online]. Bratislava: MPC [cit. 2019-09-22]. ISBN 978-80-565-0951-7. Dostupné z: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/kostrnova\\_pav\\_2322015.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/kostrnova_pav_2322015.pdf)

KOŠTÁLOVÁ, H., Š. MIKOVÁ a J. STANG, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.

MASON, G., T. R. SHUMAN a K. E. COOK, 2013. *Inverting (Flipping) Classrooms – Advantages and Challenges* [online]. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. American Society for Engineering Education [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/5d20/bd281a3b4a9b8ad6b4d6b77ac6f97678be26.pdf>

*Najnovšie zistenia o slovenských učiteľoch v TALIS 2018* [online]. Tlačová správa [cit. 2019-09-19]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/talis>; <https://www.nucem.sk/dl/4448/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf>

*Národná správa PISA (2015)* [online]. [cit. 2019-09-19]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/pisa>

*Slovensko sa už po tretíkrát zapojilo do medzinárodného výskumu OECD TALIS o vyučovaní a vzdelávaní* [online]. Tlačová správa [cit. 2019-09-19]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/talis>; <https://www.nucem.sk/dl/4448/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf>

SUCHOŽOVÁ, E., 2015. *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese* [online]. Bratislava: MPC [cit. 2019-09-20]. ISBN 978-80-8052-857-7. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/suchozova.pdf>

*Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* [online]. [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf)

*Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS 2018* [online]. Tlačová správa [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/talis>; <https://www.nucem.sk/dl/4448/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf>

RAWKINS, Ch., 2019. PowerPoint, prezentácia, OECD. Konferencia „Európsky učiteľ 21. storočia“ 2.- 4. júl 2019, Bratislava.

Výstupy učiteľov z konferencie „Európsky učiteľ 21. storočia“ 2.- 4. júl 2019, MPC Bratislava.

**Summary:** *The aim of the article is to provide information on international findings concerning the assessment of pupils' skills in relation to the findings regarding the Slovak Republic, to make the concepts of key competences in lifelong learning available to all ISCED levels in the regional education system of the Slovak Republic and bases for pupil assessment. To present the outcomes of the „European Teacher of the 21st Century“ thematically focused on the use of assessment to support pupils' skills in the 21st century.*

## SPÄTNÁ VÄZBA JE DÔLEŽITÁ

**Anna Pávová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica**  
**Monika Gregušová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina**

**Anotácia:** Príspevok sa venuje problematike spätnej väzby ako jednej z hlavných tém Medzinárodnej konferencie – Učiteľ 21. storočia, ktorá sa konala v dňoch 2. – 4. júla 2019 v Bratislave. Prezentácia analytika OECD Ricarda Espinozu a následná diskusia boli zamerané najmä na spätnú väzbu, ktorú učiteľ získava od žiakov, kolegov, rodičov a vedúcich pedagogických zamestnancov vo väzbe na profesijný rozvoj a zlepšenie kvality výučby. Príspevok obsahuje teoretické východiská k téme spätnej väzby, prezentuje zistenia z medzinárodnej štúdie OECD TALIS 2018 v danej oblasti a ponúka odporúčania, ktoré vyplývajú z diskusií s účastníkmi konferencie.

**Kľúčové slová:** učiteľ, žiak, spätná väzba, formatívne hodnotenie, medzinárodná štúdia OECD TALIS 2018, profesijný rozvoj.

### Úvod

Rovnako ako je pre žiaka dôležitá spätná väzba od učiteľa, tak i pre učiteľa je dôležitá spätná väzba od žiakov, kolegov, rodičov a tiež vedúcich pedagogických zamestnancov. Má nespochybniteľný význam z hľadiska profesijného rozvoja učiteľa a zároveň má dopad na žiakov z hľadiska zlepšenia kvality výučby. Úzko súvisí s ocenením, či už morálnym, formálnym alebo finančným. Z výskumov OECD v tejto oblasti vyplýva, že takmer polovica slovenských učiteľov vníma spätnú väzbu ako formálnu administratívnu požiadavku, ktorú treba splniť. Napriek všetkým výhodám, ktoré spätná väzba prináša, učiteľia často podliehajú obave z kritiky, najmä zo strany kolegov, príp. iba ťažko prijímajú svoju kritiku. Obávajú sa narušenia vzájomných vzťahov i odhalenia slabých stránok vo vlastnej pedagogickej činnosti. Z uvedených postojov, ako aj zo zistení z výskumov OECD vyplýva potreba otvárať tému spätnej väzby pre učiteľov a zdôrazňovať jej dôležitosť a prínos pre obe strany – učiteľa i žiaka.

### Spätná väzba – ciele, funkcie a typy

Viacerí autori (Kosová, Starý, Laufková a kol., Swaffieldová) sa zhodujú v tvrdení, že spätná väzba tvorí podstatu formatívneho hodnotenia. Kosová (1998) chápe spätnú väzbu ako vecnú informáciu o tom, či bola činnosť splnená, či bol zachovaný správny postup, príp. aká bola príčina nezdaru. Aby bola spätná väzba vecná musí byť neutrálna, bez hodnotiacich súdov. Mala by byť zameraná na to, čo je dobré, a nie na to, čo je nesprávne. Ak má byť spätná väzba efektívna, musí byť okamžitá.

Rovnako aj Starý, Laufková a kol. (2016) vnímajú spätnú väzbu ako informáciu, ktorú učiaci sa jedinec dostáva od niekoho iného ako reakciu na svoj výkon. Ide o poznatok, ktorý si človek vytvorí na základe spätneho pohľadu na činnosť s cieľom zlepšiť ju. Cieľom spätnej väzby nie je kritizovať, poukazovať na chyby, alebo zdôrazňovať negatívne stránky. Práve naopak, mala by príjemcu spätnej väzby povzbudiť, motivovať k zlepšeniu, prípadne poradiť, ako zlepšenie dosiahnuť. Zaujímavý pohľad na spätnú väzbu majú Hattie a Timperleyová (2007), ktorí ju vnímajú ako informáciu, ktorú môže poskytnúť napr. učiteľ, spolužiak, kniha, rodič, jedinec sám seba, skúsenosť, pričom sa týka aspektov výkonu jedinca alebo jeho porozumenia. Učiteľ

alebo rodič môže poskytnúť opravujúcu informáciu, spolužiak môže poskytnúť alternatívnu stratégiu, kniha môže poskytnúť informáciu vysvetľujúcu myšlienky, rodič môže poskytnúť povzbudenie a učiaci sa jedinec môže hľadať odpoveď na vyhodnotenie správnosti odpovede. Spätná väzba je teda „následkom“ výkonu.

Swaffieldová (2008) považuje myšlienku, že budúci výkon je ovplyvnený informáciou o predchádzajúcom výkone, za kľúčovú pre vyučovanie a učenie sa. Často sa označuje ako vyplnenie medzery medzi súčasným a želaným výkonom, pričom zdôrazňuje, že táto informácia musí byť použitá na úpravu vzniknutej medzery, inak by nešlo o spätnú väzbu.

Hlavným cieľom spätnej väzby, podľa Starého, Laufkovej a kol. (2016), je dosiahnuť pozitívne zmeny v procese a výsledkoch učenia sa žiakov. Mala by odpovedať na tri základné otázky: Kam žiak smeruje? Ako sa mu práve darí? Ako má ďalej postupovať? (Hattie a Timperley, 2007).

Zámerom spätnoväzbového procesu je:

- zaistenie miery zvládnutia úlohy žiakom,
- informovanie žiaka o tom, čo zvládol,
- pomoc žiakovi priblížiť sa k úplnému zvládnutiu úlohy vhodnými otázkami,
- pomoc napláňovať ďalší postup učenia sa žiaka (Košťálová a Straková, 2008 in Starý, Laufková a kol., 2016).

Tieto ciele sa dajú použiť aj pri hodnotení, resp. sebahodnotení učiteľa, a teda aj v rámci spätnej väzby učiteľovi. Mohli by sme sa pri pozorovaní činnosti učiteľa pýtať: Zastil mieru zvládnutia úlohy žiakmi? Informoval žiakov o tom, čo zvládli? Pomohol vhodnými otázkami žiakom dosiahnuť úplné zvládnutie úlohy? Pomohol im plánovať ďalší postup pri učení?

Spätná väzba plní z psychologického hľadiska nasledujúce funkcie:

- regulatívna funkcia – umožňuje usmerniť žiakové učenie,
- sociálna funkcia – vytvára vzťah medzi učiteľom a žiakom,
- poznávací funkcia – umožňuje žiakovi lepšie poznať učivo, učiteľa, seba samého a svoj štýl učenia
- rozvojová funkcia – pomáha žiakovi k osobnostnému rozvoju (Mareš a Křivohlavý, 1995 in Starý, Laufková a kol., 2016).

Rovnako pomáha spätná väzba učiteľovi usmerňovať výučbu, reflektovať použité postupy, meniť ich, zlepšovať, prípadne ich eliminovať. Vytvára vzťah medzi ním a žiakmi tým, že sa učiteľ zaujíma o potreby a záujmy žiakov a zohľadňuje ich pri príprave vyučovacej hodiny alebo počas nej. Poznáva žiakov, svoj štýl vyučovania a prispôsobuje ho konkrétnym situáciám. Podporuje osobnostný rozvoj učiteľa, pretože na základe spätnej väzby prispieva k zmene postupov vo výučbe, zlepšuje ich, čím sa posúva ďalej a profesijne rastie.

Hattie a Timperleyová (2007) rozdeľujú spätnú väzbu na štyri typy podľa zamerania:

- spätná väzba zameraná na úlohu – zisťuje mieru správnosti výsledku, adekvátnosť výkonu,
- spätná väzba zameraná na proces – je zameraná na proces, ktorý vedie k zvládnutiu zadanej úlohy, obsahuje informáciu, ako modifikovať postup na zvládnutie úlohy,
- spätná väzba zameraná na sebareguláciu – nadväzuje na predchádzajúci typ spätnej väzby, vťahuje do procesu žiakov prostredníctvom sebahodnotenia a tým im pomáha regulovať svoje učenie sa, tiež ich motivovať, aby zvládli úlohu,
- spätná väzba zameraná na osobnostné vlastnosti – obsahuje informácie zamerané na hodnotenie osobnosti žiaka.

Trojanová (2017) označuje spätnú väzbu za vyvrcholenie riadenia pracovného výkonu. Ak hovoríme o spätnej väzbe ako súčasť hodnotenia pedagogického zamestnanca, je potrebné podotknúť, že na začiatku potrebuje učiteľ vedieť, akú prácu má robiť, čo sa bude u neho sledovať a hodnotiť. K dobrému výkonu učiteľ potrebuje, okrem iného, aj motivujúce vedenie, teda podporu zo strany riaditeľa školy a ďalších vedúcich pedagogickým pracovníkov. Neoddeliteľnou súčasťou hodnotenia je tiež sebahodnotenie učiteľa, ktoré sa v súčasnosti často realizuje hlavne formou portfólia.

### Výsledky medzinárodnej štúdie OECD TALIS 2018

Z medzinárodnej štúdie OECD TALIS 2018 vyplynuli zistenia, ktoré hovoria o tom, že učitelia používajú rôzne metódy na hodnotenie vzdelávania žiakov v cieľovej triede. Medzi metódy aplikované do vyučovacieho procesu za účelom hodnotenia žiakov učitelia uvádzali:

- *používam svoje vlastné hodnotenie,*
- *okrem známky napíšem žiakom spätnú väzbu na ich prácu,*
- *nechávam žiakov samých zhodnotiť svoj výkon,*
- *pozorujem žiakov pri práci na konkrétnej úlohe a poskytujem im okamžitú spätnú väzbu.*

Spomedzi uvedených štyroch hodnotiacich postupov dva z nich používa v rámci krajín OECD viac učiteľov: v priemere 78,8 % učiteľov uvádza, že často alebo vždy *pozorujú žiakov pri práci na konkrétnej úlohe a poskytujú im okamžitú spätnú väzbu* (SR 84,6 %) a 77,2 % učiteľov uvádza, že často alebo vždy *používajú svoje vlastné hodnotenie* (SR 70,4 %). Menej učiteľov v priemere krajín OECD (57,5 %) uvádza, že okrem

*známky poskytujú žiakom aj písomnú spätnú väzbu na ich prácu.* V SR je to iba 29,2 %, čo predstavuje v rámci krajín OECD tretí najmenší podiel učiteľov. Menej ako polovica učiteľov – 41 % v rámci krajín OECD uvádza, že umožňujú žiakom samým zhodnotiť svoj výkon (SR 55,3 %). Uvedené výsledky svedčia o miernej prevahe formatívneho hodnotenia v porovnaní so sumatívnym hodnotením. Pri porovnaní s predchádzajúcim cyklom štúdie TALIS bolo zaznamenané v rámci SR signifikantné zníženie percentuálneho podielu pre dva z uvedených postupov hodnotenia, konkrétne - *pozorovanie žiakov pri práci na konkrétnej úlohe a poskytnutie okamžitej spätnej väzby* a tiež *nechávam žiakov samých zhodnotiť svoj výkon (sebahodnotenie)*. Naopak signifikantné zvýšenie bolo zaznamenané v kategórii *používam svoje vlastné hodnotenie*, a to vo väčšine krajín OECD (Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS 2018).

Na Medzinárodnej konferencii – Učiteľ 21. storočia sa analytik OECD Ricardo Espinoza zamerával vo svojej prezentácii najmä na spätnú väzbu smerovanú k učiteľom a tiež na spôsoby, ktorými je možné ju získavať od žiakov, kolegov, rodičov a vedúcich pedagogických zamestnancov. Odvolával sa pritom na autorov Hattie a Timperleyových (2007), ktorí považujú nasledujúce otázky za kľúčové vo vzťahu k spätnej väzbe:

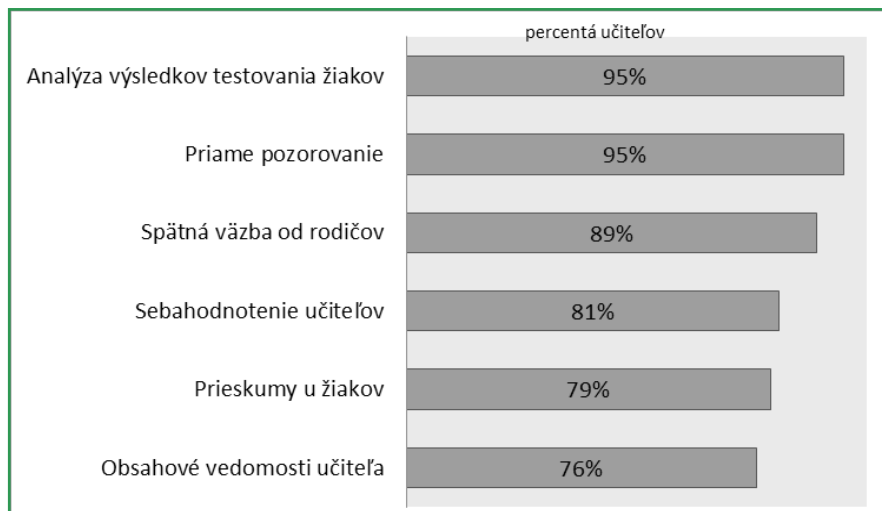
- Kam smerujem? Aké mám ciele? (feed up, t. j. pohľad smerom hore),
- Ako sa mi darí? Aký pokrok som urobil vzhľadom na dosiahnutie stanovených cieľov? (feed back, t. j. pohľad dozadu a reflektovanie svojho výkonu),
- Kam budem ďalej smerovať? Čo potrebujem urobiť v budúcnosti pre to, aby som dosiahol väčší pokrok? (feed forward, t. j. pohľad dopredu, posúvanie sa vpred).

Zdôraznil tiež, že spätná väzba vytvára príležitosť na to, aby učiteľ napredoval vo svojej práci. Je to proces, ktorý ho posúva dopredu. Ak si stanoví ciele a priebežne ich vyhodnocuje, vie na základe tohto vyhodnotenia navrhnuť postup, podľa ktorého by mohol v budúcnosti dosiahnuť väčší pokrok. Spätná väzba má teda pomáhať a motivovať učiteľov, aby sa posúvali vo svojej profesii dopredu a neustále sa tak zlepšovali.

Výsledky medzinárodnej štúdie TALIS 2018 poukazujú na to, že učitelia sú formálne ocenení najviac riaditeľmi škôl a najmenej sú ocenení svojimi kolegami. Takmer 40 % učiteľov odpovedalo, že nikdy neboli formálne ocenení riaditeľom, vedením a inými kolegami. Učitelia na Slovensku sú hodnotení len riaditeľom alebo iným vedúcim pedagogickým zamestnancom.

Z výskumu tiež vyplynulo, že spätná väzba adresovaná učiteľovi je značne ovplyvnená výkonomi jeho žiakov. Najväčší dôraz sa kladie *na analýzu výsledkov testovania žiakov* a tiež *na priame pozorovanie vyučovacieho procesu* (Obr. 1). Za uvedenými spôsobmi hodnotenia nasledovali v rebríčku frekvencie ich aplikovania – *spätná väzba od rodičov, sebahodnotenie učiteľov, prieskumy u žiakov a obsahové vedomosti učiteľa*

(Espinoza, R. – Spättná väzba je dôležitá, International Teacher Forum, Bratislava 2019).



Obr. 1: Aspekty spätnej väzby adresovanej učiteľom  
Zdroj: Spracované podľa Espinoza, R. - Spättná väzba je dôležitá, International Teacher Forum, Bratislava 2019

Približne 70 % slovenských učiteľov uviedlo, že zaznamenali pozitívnu zmenu po tom, ako dostali spättnú väzbu. Vo väčšine krajín sa na základe spätnej väzby robia opatrenia na zlepšenie práce učiteľa, napr. vytvorenie, či prihlásenie sa na kurz v danej oblasti, alebo pridelenie mentora, ktorý mu pomáha zlepšiť sa v danej problematike. Žiaľ výskum ukázal, že Slovenska sa tieto opatrenia netýkajú do takej miery, ako je tomu v ostatných krajinách.

Výskumné zistenia ukázali, že jedným z hlavných problémov pri realizovaní spätnej väzby je tá skutočnosť, že učitelia ju vnímajú ako formálnu požiadavku a ďalšiu administratívnu záťaž. Na Slovensku považuje 44 % učiteľov spättnú väzbu len za administratívnu požiadavku. Nie je to však problém týkajúci sa iba Slovenska, tento postoj učiteľov bol zaznamenaný aj v ostatných krajinách OECD.

Ďalším prvkom spätnej väzby je uznanie. Iba 38 % učiteľov si myslí, že učitelia, ktorí podávajú najlepší výkon, dostanú zaň adekvátne uznanie. Z toho vyplýva, že dobrý výkon nie je priamo spojený s uznaním. Chýbajúce uznanie môže byť jednou z príčin nízkej motivácie získavania spätnej väzby od kolegov a vedúcich pedagogických zamestnancov. Učitelia sú skeptickí voči spätnej väzbe od kolegov. Takmer 60 % učiteľov si myslí, že pozitívna spättná väzba od kolegov má veľmi slabý dopad na prax učiteľov. Inými slovami, učitelia neveria, že by sa spättná väzba od kolegov odzrkadlila v ich vyučovacom procese. Na druhej strane, niektorí učitelia uviedli, že na základe spätnej väzby zlepšili svoj spôsob výučby, alebo hľadali metódy, ako učiť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, hoci priznali, že to bola pre nich náročná výzva.

Na základe uvedených výskumných zistení je preto na mieste otázka - Ktoré stratégie sú teda efektívne pri

získavaní spätnej väzby? OECD identifikovalo tri znaky úspešnej a efektívnej spätnej väzby. Spättná väzba musí byť:

- v súlade so vzdelávacími cieľmi,
- pravidelná a formatívna,
- ukotvená vo vzdelávacom programe a v školskom systéme.

Uvedenou problematikou sa zaoberali aj účastníci Globálneho učiteľského fóra v Abu Dhabi (2017), ktorí sa zhodli na nasledujúcich štyroch systémových zmenách, ktoré sú dôležité pri dosahovaní pokroku v oblasti spätnej väzby:

- zmeniť myslenie učiteľov – pracovať na zmene myslenia a redukovať stres, ktorý učitelia zažívajú pri pozorovaniach svojich

hodín inými kolegami,

- posilniť hodnotenie kolegami – redukovať tak strach a stres spojený s prijímaním spätnej väzby od kolegov,
- zapojiť žiakov a rodičov do procesu hodnotenia – vytvoriť mechanizmy na získavanie spätnej väzby od žiakov a rodičov,
- podporiť spättnú väzbu ako pokračujúcu, formatívnu konverzáciu – takú, ktorá pomáha učiteľom profesijne rásť v porovnaní so sumatívnym hodnotením.

(Zdroj: Espinoza, R. – Spättná väzba je dôležitá, International Teacher Forum, Bratislava 2019)

Príkladom dobrej praxe vo vzťahu k profesijnému rozvoju učiteľov, a tiež podpory žiakov v procese ich učenia sa, je Will - učiteľ z Austrálie, ktorý bol jedným z troch účastníkov panelovej diskusie zameranej na spättnú väzbu na Medzinárodnej konferencii – Učiteľ 21. storočia v Bratislave. Will pochádza z Austrálie, kde učí na strednej škole v Sydney prostredníctvom projektu *Teach for Australia*. Ide o tzv. školu druhej šance, ktorá má približne 80 žiakov. Sú to žiaci, ktorí boli vylúčení z iných škôl a mnohí z nich trpia poruchami ako napríklad depresia, úzkosť, ADHD, autizmus. Cieľom školy druhej šance je pomôcť žiakom zlepšiť ich mentálne zdravie a tiež zlepšiť ich sociálnu a emocionálnu spokojnosť. Z tohto dôvodu je pre tamojších učiteľov veľmi dôležité získavať spättnú väzbu rôznymi formami, napríklad dotazníkovým prieskumom medzi žiakmi, pozorovaním sociálnej a emocionálnej spokojnosti žiakov. V Austrálii je teda hodnotenie učiteľov realizované na základe výsledkov prieskumu u žiakov prostredníctvom dotazníka, ktorý žiaci vyplňajú dvakrát v priebehu troch až piatich mesiacov. Počas tohto obdobia učitelia pozorujú a vyhodnocujú zmeny, ktoré nastali.

### Výstupy z diskusií účastníkov konferencie a odporúčania

Po ukončení prvej časti, ktorú tvorila prezentácia hlavného moderátora a panelová diskusia, sa účastníci

rozdelili do troch skupín (1 skupina/20 učiteľov). Každú skupinu koordinovali 1-2 účastníci projektu *Teach for all* a výstupom každej skupiny boli odpovede na tri otázky:

- Čo sa dá urobiť pre ďalšie **posilnenie dopadu** spätnej väzby (učiteľov) na kvalitu výučby na Slovensku?
- Ako zabezpečiť **lepšie nastavenie** výsledkov spätnej väzby s profesijným rozvojom učiteľov?
- Aké sú **ideálne riešenia** na zlepšenie uznania pre najlepších učiteľov (na základe spätnej väzby) v slovenských školách?

Odpovede učiteľov na prvú otázku mali skôr charakter odporúčaní smerujúcich k tomu, ako sa naučiť prijať spätnú väzbu, nebrať ju ako kritiku, ale ako možnosť posunúť sa ďalej, čo zároveň úzko súvisí i s prvým kľúčovým bodom plynúcim z konferencie učiteľov v Abu Dhabi (2017). Jedným z výstupov bolo naučiť sa dávať kvalitnú spätnú väzbu v spolupráci s mentorom, ktorý by mohol pomôcť učiteľovi v procese prijímania i poskytovania spätnej väzby. Účastníci sa zamýšľali aj nad tým, že by bolo potrebné najprv vytvoriť klímu na prijatie a odovzdanie spätnej väzby. Jedným z ďalších návrhov bolo naučiť sa, aká má byť forma spätnej väzby. Návrhy odporúčaní pre druhú otázku zasahovali do troch rovin:

- osobný a profesijný rozvoj učiteľov: poskytnúť učiteľom čas a priestor na osobný a profesijný rozvoj; zadefinovať ciele osobného rozvoja,
- nastaviť vzdelávania zamerané na spätnú väzbu,
- zosúladiť ciele s víziou a potrebami školy.

Najfrekvencovanejšími odpoveďami učiteľov na tretiu otázku boli nasledujúce návrhy riešení:

- finančné ohodnotenie,
- kompetenčný profil,
- kombinácia morálneho ocenenia a benefitov,
- nastavenie kritérií na hodnotenie učiteľov spolu s indikátormi jednotlivo pre každé kritérium, aby bolo možné objektívne vyhodnotiť, ktorí učitelia podávajú najlepší výkon.

Po zodpovedaní vyššie uvedených otázok učitelia diskutovali v malých skupinách o problematike uvedenej v tabuľke (Tab. 1), ktorú aj následne skompletizovali.

Tab. 1: Spätná väzba – skupinová práca Zdroj: Vlastné spracovanie

	Akú spätnú väzbu dostávam od:	Aké problémy mám, keď získavam spätnú väzbu od:
žiaci		
kolegovia		
rodičia		
vedenie školy		

Z analýzy odpovedí učiteľov vyplynulo niekoľko zaujímavých zistení:

- Najčastejšie spomínanou spätnou väzbou od žiakov bolo objatie, obrázok, slovná pochvala i kritika, palec hore/dole, zmeny v postojoch a prejavoch správania žiakov.
- Spätnú väzbu od kolegov dostávajú učitelia najčastejšie slovnú, pričom z hľadiska jej frekvencie je veľmi zriedkavá takáto forma spätnej väzby. V jednej skupine učitelia uviedli, že ju nedostávajú často,

kým druhá skupina učiteľov túto formu spätnej väzby vôbec nepraktizuje. Medzi odpoveďami boli uvedené i príklady prostriedkov, ktoré sú používané pri získavaní spätnej väzby od kolegov - hospitácie a dotazník. Tiež uviedli neformálnu, tzv. „kabinetovú“ spätnú väzbu.

- Spätná väzba od rodičov je realizovaná jednak prostredníctvom sms správ, alebo osobne – na rodičovskom združení formou rozhovoru, či na individuálnom stretnutí v rámci konzultačných hodín, v poslednom rade prostredníctvom dotazníka.
- Vedenie školy dáva spätnú väzbu učiteľom v rámci hodnotenia po hospitácii prostredníctvom hodnotiacich rozhovorov. Niektorí učitelia však uviedli aj formálne poďakovanie a osobné finančné ohodnotenie.
- Ako najväčší problém pri získavaní spätnej väzby od žiakov učitelia uviedli nezáujem žiakov. V niektorých odpovediach sa prejavila aj obava z kritiky („dozviem sa to, čo nechcem – skritizujú všetko“). Oba problémy pravdepodobne súvisia s tým, že žiaci málo (ak vôbec) pracujú so spätnou väzbou. Je dôležité sa o nej rozprávať, vysvetľovať, prečo učiteľ potrebuje spätnú väzbu a tiež naučiť žiakov, ako spätnú väzbu dávať. Obzvlášť na prvom stupni učitelia uviedli, že žiaci nevedia formulovať spätnú väzbu. Preto je dôležité začať čím skôr s jej nácvikom – od jednoduchých gest (palec hore/dole), cez smajlíkov, až po postupné zdôvodňovanie a argumentovanie (prečo som dal palec hore/dole), atď. Ako ďalšie dôvody boli uvedené strach a nedostatok času.
- Za dominantné príčiny problémov súvisiacich so spätnou väzbou od kolegov sú považované obava z kritiky, neochota, narušenie vzájomných vzťahov a neúprimnosť. Z toho vyplýva, že učitelia si radšej nedávajú spätnú väzbu, pretože sa obávajú, že by to narušilo ich vzájomné vzťahy. Na druhej strane bol ako jeden z argumentov v prospech praktizovania spätnej väzby uvedený fakt, že to môže „budovať dôveru a vzťahy.“
- Problémy spojené so získavaním spätnej väzby od rodičov najčastejšie zahŕňali neobjektívnosť, nekritickosť voči vlastným deťom, úzkostlivosť rodičov. Často však učitelia uvádzali malú účasť rodičov na rodičovských združeníach, čoho dôsledkom bola i nízka miera získavania spätnej väzby od rodičov.
- Pri problémoch s realizovaním spätnej väzby od vedenia školy učitelia najčastejšie uvádzali formálnosť tohto procesu, čo je napokon aj v zhode s výsledkami medzinárodnej štúdie TALIS 2018. Boli však opísané i ďalšie dôvody problémov s realizovaním spätnej väzby od vedenia školy – nedostatok času na hospitáciu alebo osobné stretnutie, neobjektívnosť. Zaujímavé bolo aj nasledujúce konštatovanie jednej skupiny učiteľov: „Ak je vedenie direktívne a nekonštruktívne, tak sa spätná väzba prijíma ťažko. Ak je však vedenie súčasťou tímu, nie je problém prijať akúkoľvek spätnú väzbu.“

## Záver

Na záver možno zhrnúť, že výstupy učiteľov v rámci diskusných skupín vo veľkej miere odzrkadľujú a potvrdzujú výsledky medzinárodnej štúdie TALIS 2018. Spätná väzba získavaná od žiakov, kolegov, rodičov a vedenia školy nie je súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu do takej miery, ako by tomu malo byť. Učitelia si uvedomujú jej dôležitosť ako súčasť vlastného osobného a profesijného rozvoja. Jasne však pomenovali, že je potrebná v prvom rade zmena myslenia, čím sa zhodli v kľúčovom bode i s účastníkmi konferencie v Abu Dhabi (2017). Rovnako pomenovali obavu z kritiky, narušenia vzájomných vzťahov, z čoho jednoznačne vyplýva potreba odstránenia stresu zo vzájomných hospitácií a podpora myslenia v duchu kritického priateľa, ktorý pomôže v osobnom a profesijnom rozvoji učiteľa. Ak žiaci prijímajú spätnú väzbu ako hodnotu a budú chápať jej význam, stane sa prirodzenou súčasťou ich života. Nemenej dôležité je vnímanie spätnej väzby ako procesu, ktorý nie je jednorazový, ale je neoddeliteľnou a trvalou súčasťou profesijného rozvoja učiteľa, na ktorom je potrebné neustále pracovať.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ESPINOZA, R., 2019. *Spätná väzba je dôležitá*. Bratislava: International Teacher Forum.
- HATTIE, J. a H. TIMPERLEY, 2007. The Power of Feedback [online]. In: *Review of Educational Research* [cit. 2019-10-03]. Dostupné z: [http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/The%20Power%20of%20Feedback\\_Hattie\\_Timperley2007\\_77\\_1\\_81\\_112.pdf](http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/The%20Power%20of%20Feedback_Hattie_Timperley2007_77_1_81_112.pdf)
- KOSOVÁ, B., 1998. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1998. 91 s. ISBN 80-8041-199-9.
- NÚCEM, 2019. *Výsledky medzinárodného výskumu o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS 2018. Slovensko* [online]. [cit. 2019-10-07]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/dl/4448/TALIS%202018%20prve%20vysledky%20SR.pdf>
- STARÝ, K., V. LAUFKOVÁ a kol., 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.
- SWAFFIELD, S., 2008. *Unlocking Assessment*. Oxon: Routledge. ISBN 978-0-415-45313-4.
- TROJANOVÁ, I., 2017. *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-869-8.

**Summary:** *The article deals with the issue of feedback as one of the main topics of the international conference – The 21st Century Teacher, which took place in Bratislava on the 2nd – 4th of July 2019. Presentation of OECD analyst Ricardo Espinoza and following discussion focused mainly on feedback which teachers get from their students, colleagues, parents and leading pedagogical staff in connection with professional development and improvement of quality in education. The article includes theoretical background for the topic of feedback, presents findings from international OECD study TALIS 2018 and offers recommendations which resulted from discussions with conference participants.*

## VYTVÁRANIE KULTÚRY PROFESIONÁLNEJ SPOLUPRÁCE MEDZI UČITEĽMI

Vladimír Laššák, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Banská Bystrica

**Anotácia:** *Spolupráca je významným prostriedkom ďalšieho profesijného rozvoja a vzájomného učenia sa učiteľov, zlepšovania kvality ich výchovno-vzdelávacej činnosti a výsledkov žiakov. Príspevok uvádza vybrané teoretické východiská k téme profesionálnej spolupráce v školách, prezentuje relevantné zistenia z medzinárodnej štúdie OECD TALIS 2018 v danej oblasti, závery z expertných panelov a diskusií účastníkov medzinárodnej konferencie Európsky učiteľ 21. storočia.*

**Kľúčové slová:** *spolupráca v škole, kultúra školy, profesionálna spolupráca, medzinárodná štúdia OECD TALIS 2018, profesijný rozvoj.*

### Úvod

Spolupráca medzi všetkými aktérmi vzdelávacieho procesu je základným predpokladom efektívneho fungovania každej školy. Úroveň spolupráce učiteľov významne ovplyvňuje kvalitu výchovy a vzdelávania a rozhodujúcou mierou sa podieľa na dosahovaných výsledkoch žiakov. Ako ukázali výsledky medzinárodného merania OECD TALIS 2018, medzi jednotlivými krajinami existujú významné rozdiely v úrovni a formách spolupráce učiteľov, ako aj dosahovaných výsledkoch žiakov. Naše školy, napriek tomu, že v mnohých oblastiach dosiahli porov-

Vychádzajúc z uvedených systémových odporúčaní a z diskusií vyplynuli tiež konkrétne návrhy aj pre Metodicko-pedagogické centrum. Tie sú orientované najmä na ponuku cielej podpory a poradenstva školám pri realizovaní spätnej väzby žiakov i učiteľov. Jedným z možných smerovaní by mohlo byť i zaradenie modulu zameraného na možnosti a spôsoby získavania a vyhodnocovania spätnej väzby žiakov i učiteľov do špecializačných vzdelávacích programov určených pre cieľovú skupinu triedny učiteľ a vedúci PK, MZ. Medzi ďalšie požiadavky smerované k MPC od učiteľov patrilo vytvorenie inovačného programu zameraného na možnosti a spôsoby získavania a vyhodnocovania spätnej väzby žiakov i učiteľov, príp. zaradenie modulu venovaného problematike spätnej väzby žiakov do navrhovaného inovačného programu zameraného na hodnotenie žiakov s dôrazom na formatívne hodnotenie, pričom uvedené návrhy nepochybne prispievajú k nastaveniu ďalších aktivít a smerovania Metodicko-pedagogického centra.

natelne výsledky s priemerom krajín OECD, čelia viacerým problémom a výzvam. Jednou z výziev je postupné vytváranie a budovanie kultúry profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi.

Niektoré výsledky TALIS 2018 naznačili, že spolupráca v našich školách je dostatočná. Zistenia účastníkov konferencie naznačujú, že spolupráca medzi učiteľmi v slovenských školách nefunguje vždy tak, ako ju učitelia očakávajú. Ukazuje sa, že zo strany vedení škôl je potrebné vytvárať podmienky a predpoklady na to, aby mohla efektívne fungovať a stala významnou hodnotou, ktorá

je prirodzenou súčasťou kultúry každej školy. Výraznými obmedzeniami brániacimi lepšej spolupráci učiteľov v našich školách sú predovšetkým nedostatok času a nevyčlenenie si chráneného času na spoluprácu a aj slabá podpora a vedenie ľudí k spolupráci zo strany vedúcich zamestnancov a neochota niektorých učiteľov spolupracovať s ostatnými. Profesionálnu úroveň spolupráce v našich školách limituje aj nízka úroveň kompetencií učiteľov potrebných na efektívnu vzájomnú spoluprácu a vzájomné učenie sa. Ide predovšetkým o chýbajúce schopnosti tímovej spolupráce, vedenia kolegov v neformálnych a formálnych projektových tímoch, efektívneho riešenia problémov, ako aj schopnosti individuálnej podpory a rozvoja, ako sú kolegiálne (peer-review) učenie, mentoring, koučovanie a pod.

### Profesionálna spolupráca ako východisko efektívneho profesijného rozvoja

Vzájomná spolupráca je súčasťou každodenného života školy. Bez nej by škola nemohla riadne a efektívne fungovať. V každej škole musia spolupracovať členovia jej vedenia na zabezpečení jej bezproblémového chodu. Vedenie školy spolupracuje s učiteľmi na zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu. Učitelia v zbere spolupracujú navzájom na jeho efektívnej realizácii, minimálne v rámci plánovania a realizácie vyučovania. Učitelia vyžadujú od žiakov spoluprácu a tiež očakávajú, že žiaci budú spolupracovať navzájom v rámci procesov učenia sa. Naznačená prirodzenosť spolupráce v škole by mohla vzbudiť dojem, že sa jedná o fenomén, ktorý funguje automaticky, dobre a efektívne. Skúsenosti viacerých účastníkov konferencie, učiteľov z pozvaných škôl však naznačujú, že tomu tak vždy nie je.

V každej škole prebieha spolupráca na inej úrovni. Spoluprácu v škole môžeme vyjadriť intenzitou a kvalitou komunikácie a kontaktov medzi učiteľmi. Sú školy, kde niektorí učitelia spolu takmer vôbec nekomunikujú, ani o pracovných problémoch týkajúcich sa žiakov, ktorých vyučujú. V iných školách je takáto komunikácia intenzívna a učitelia ju vnímajú ako veľmi zmysluplnú a poučnú. Ďalším znakom je zameranie spolupráce a angažovanosť učiteľov v škole. Toto býva často ponechané len na učiteľoch. V prípade efektívnych škôl s vynikajúcimi výsledkami je však spolupráca a angažovať jednotlivcov nielen očakávaná kultúrou školy, ale aj cielene riadená jej vedením. Spoluprácu v škole môže blokovať viacero faktorov. Ako uvádza Starý a kol. (2012, s. 104) „ako blokujúci faktor môžu pôsobiť situácie, keď učitelia pociťujú, že nesmerujú ako kolektív vo svojom pedagogickom pôsobení rovnakým smerom a neťahajú za rovnaký povraz.“ Blokujúcimi faktormi spolupráce môžu byť aj vzťahy medzi kolegami, vnímanie sa kolegov navzájom, generačné rozdiely a pod. Toto sa významne podpisuje na funkčnosti spolupráce učiteľov, klíme v učiteľskom zbore a kultúre školy.

Významným aspektom pri hodnotení spolupráce učiteľov v škole sú očakávania a výsledky, ktoré má vzájomná spolupráca priniesť. Spolupráca by mala viesť k vyššej

úrovni vzájomného a individuálneho učenia sa učiteľov, ktoré sa prejavi v zmysluplných inováciách ich pedagogických prístupov a zlepšených výsledkoch a spokojnosti žiakov. Podľa výskumných zistení, ktoré uvádza Pavlov (2019, s. 99) k vzájomnému učeniu sa medzi učiteľmi dochádza zvyčajne v rámci predmetových komisií alebo metodických združení. Obvykle teda spolupracujú učitelia v rámci jedného predmetu alebo vzdelávacej oblasti. Napriec predmetmi dochádza k vzájomnému učeniu sa len výnimočne, napr. pri prezentovaní skúseností zo stáží alebo vzdelávania, pri tvorbe školských vzdelávacích programov či učebných osnov.

Zaujímavé sú zistenia týkajúce sa rozdielov v miere a úrovni spolupráce v závislosti od stupňa vzdelávania a typu školy. V prípade materských škôl dochádza k denno-dennej spolupráci učiteľiek, aj keď pracujú v triedach samostatne. Je to dané potrebou spoločného plánovania a rozdelenia úloh pri plnení cieľov, ako aj tým, že počas dňa sa striedajú na dve smeny. Týmto dochádza k spolupráci a učeniu sa napriek kurikulumu a všetkými vzdelávacími oblasťami. Na prvom stupni základných škôl riaditeľky konštatovali, že učiteľky zvyknú deti rôznych tried v rámci ročníkov spájať a robiť spoločné projekty. Na úrovni druhého stupňa základných, stredných odborných škôl a gymnázií dochádza ku komunikácii a spolupráci učiteľov na úrovni mapovania a zaraďovania tém a obsahov v rámci kurikula, pričom na stredných odborných školách nie je medzipredmetové vzájomné učenie sa medzi učiteľmi veľmi typické. Najčastejšou formou spolupráce učiteľov v rámci rôznych predmetových a medzipredmetových tímov je vzájomná výmena vyučovacích materiálov a pomôcok, tvorbe a využívaní online materiálov, učebníc a prezentácií k téme. Respondenti výskumu sami poukázali na fakt, že problémom takéhoto zdieľania je aj ich občasná nekvalita. Pavlov (2019)

Jedným z kľúčových pojmov nového zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch je profesijný rozvoj. Scheerens (2010, s. 19) ho výstižne definuje ako „jadro systematických aktivít pripravujúcich učiteľov pre výkon profesie, zahrňujúcich prípravné vzdelávanie, fázu uvádzania do profesie, ďalšie vzdelávanie učiteľov a priebežný profesijný rozvoj v škole.“ Profesijný rozvoj učiteľov v škole môže mať rôzne formy a podoby. Starý a kol. (2012, s. 59) zoradili typy profesijného rozvoja podľa početnosti ich výskytu pričom vychádzali zo zistení meraní TALIS. Najčastejšími formami sú: neformálne rozhovory zamerané na zdokonaľovanie vlastného vyučovania (odborný diškurz), kurzy a workshopy ďalšieho vzdelávania a samoštúdium odbornej literatúry vzťahujúce sa k výkonu profesie. Menej častými boli konferencie o vzdelávaní a odborné semináre, zapojenie sa do sietí profesijného rozvoja, individuálne alebo skupinové akčné výskumy, mentoring a kolegiálne hospitácie, návštevy na iných školách a kvalifikačné študijné programy.

Pri hodnotení účinnosti typov profesijného rozvoja takmer 90 % učiteľov uviedlo silný alebo stredný vplyv neformálnych rozvojových rozhovorov (odborného diš-



kurzu), akčného výskumu a kvalifikačných študijných programov. Ako ďalej uvádza Starý a kol. (2012, s. 60) aktivity profesijného rozvoja, ktoré sa konali v pravidelných intervaloch a v stabilnom sociálnom a kooperatívnom kontexte (napr. siete alebo mentoring v prostredí vlastnej školy), majú podľa učiteľov výrazne silnejší dopad na ich školskú prax ako návšteva workshopov a kurzov vo vzdelávacom zariadení. Podľa Pavlova (2019) „indikátorom podporujúcim spoluprácu medzi učiteľmi pri ich profesijnom rozvoji sú aj vzájomné hospitácie.“ V nich nejde o kontrolnú činnosť, ale o poznávanie aplikácie nových metód, postupov, riešení výchovných problémov a vzájomné učenie sa jeden od druhého. Pre úspešnosť vzájomných hospitácií je dôležité vnímanie ich rozvojovej roviny. Ako uvádza Pavlov (2019, s. 101), „dobrou praxou pri vzájomných hospitáciách je podľa skúsených riaditeľiek škôl vytvorenie dvojčiek alebo skupín učiteľov, ktorí sa vzájomne hospitujú, čím sa približujú ku konceptu otvorených hodín“.

### Spolupráca učiteľov podľa OECD TALIS

Štúdie OECD TALIS skúmajú vybrané aktivity profesionálnej neformálnej a formálnej spolupráce učiteľov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Ako uvádza štúdia TALIS, profesionálna spolupráca je podmienená kultúrou a tradíciami zúčastnených krajín. V rámci neformálnej spolupráce sa skúma frekvencia výmeny vyučovacích materiálov medzi učiteľmi, diskusie o pokroku individuálnych žiakov, stretnutia učiteľov z rovnakých ročníkov, tvorba spoločných kritérií na hodnotenie žiakov, či spoločný výber učebníc. V rámci formálnej spolupráce učiteľov frekvencia medzipredmetovej komunikácie, napríklad pri plánovaní písomných prác a zadávaní domácich úloh, frekvencia tímového vyučovania v triede, spoločné činnosti rôznych tried, hospitácie iným učiteľom a účasť na ďalšom vzdelávaní.

Súčasťou merania TALIS je aj zisťovanie sebadôvery učiteľov (angl. self-efficacy). Sebadôvera v tomto ponímaní je viera učiteľa vo vlastné schopnosti dosiahnuť určité ciele. Viera, že dokáže vykonať kroky potrebné na zvládnutie tých výchovno-vzdelávacích situácií, ktoré nastali v jeho praxi. Na rozdiel od efektívnosti vyučovania, sebadôvera je presvedčenie učiteľa, že má schopnosť byť efektívny, či už je to pravda, alebo nie. Sebadôvera sa týka presvedčenia, že učiteľ prispieva napríklad k pokroku svojich, aj najproblémovnejších žiakov, má úspech pri vyučovaní, vie, ako si má získať žiakov a pod., čo sa skúma vo vzťahu k jeho spokojnosti s prácou. (NÚCEM, 2010)

### Výsledky medzinárodnej štúdie TALIS 2018

Výsledky medzinárodnej štúdie TALIS 2018 v oblasti kultúry efektívnej spolupráce medzi učiteľmi boli účasťou konferencie prezentované v úvode panelovej diskusie. Kľúčovou otázkou panelu bolo: „Prečo je dôležitá spolupráca medzi učiteľmi a ako vyzerá efektívne profesijné učenie?“ Ako vyplynulo z prezentovaných zistení spolupráca medzi kolegami je hlavným pilierom učite-

lovej profesionality. Výsledky predchádzajúcich meraní PISA 2015 a TALIS 2013 ukázali, že spolupráca má silný vplyv nielen na výsledky žiakov, ale aj na spokojnosť učiteľov a na to, ako vnímajú účinnosť svojej práce (sebadôvera učiteľa). Výsledky zisťovania ukázali, že kultúra spolupráce v škole má potenciál nasmerovať učiteľov na cestu neustáleho zlepšovania a podporu žiakov s ohľadom na ich potreby učenia sa.

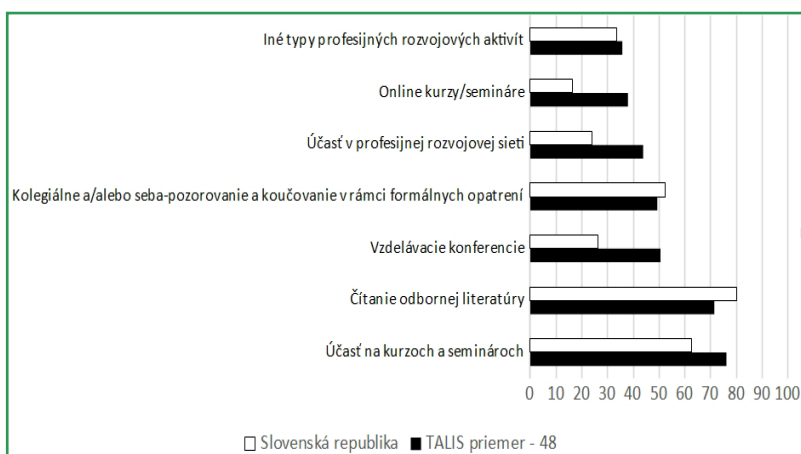
V rámci prezentácie bol zdôraznený význam profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi, ako príležitosť na reflexiu a zlepšovanie činnosti učiteľov. Zistenia ukázali, že vzájomná spolupráca učiteľov pomáha pri zavádzaní pedagogických inovácií do vyučovacieho procesu v triede. Profesiou učiteľa robí intelektuálne atraktívnejšou a pomáha pri budovaní spoločnej identity v rámci profesie. Výsledky PISA 2015 jednoznačne ukázali, že miera spolupráce medzi učiteľmi má významný vplyv na študijné výsledky žiakov. Podľa zistení TALIS existuje silná závislosť medzi spolupracou učiteľov, ich pracovnou spokojnosťou a sebadôverou pri výbere a používaní vzdelávacích stratégií. Podľa meraní TALIS 2018 traja zo štyroch učiteľov deklarovali, že vzájomné kolegiálne učenie malo významný vplyv na ich profesijný rozvoj a vytváranie spoločnej identity medzi učiteľmi v škole.

### Profesionálna spolupráca a partnerské učenie

Efektívne profesijné učenie, ktoré učiteľ realizuje individuálne alebo ako súčasť spoločného učenia sa viacerých učiteľov, tvorí súčasť profesijného rozvoja školy. V rámci zisťovania TALIS 2018 sa skúmala úroveň spolupráce medzi učiteľmi v školách. Ako ukazuje graf 1 v popredí prípravy slovenských učiteľov prevažujú tradičné formy, ako účasť na kurzoch a seminároch, štúdium literatúry a pozorovanie, ktoré sú viac využívané ako iné formy profesijného rozvoja. V porovnaní s priemerom OECD (76,1 %) sa však slovenskí učiteľia (62,7 %) menej zúčastňujú na kurzoch a seminároch. Vlastný profesijný rozvoj realizujú väčšinou štúdiom odbornej literatúry (80,0 %), kde priemer OECD je 71,4 %. Vzdelávacích konferencií sa zúčastnilo len 26,3 % z opýtaných učiteľov, čo je významne menej v porovnaní s priemerom OECD, kde sa konferencií zúčastňuje až 50,5 %. Zhruba rovnaké výsledky sme dosiahli v rámci vzájomného pozorovania, kolegiálneho učenia a koučovania (priemer OECD 49,3 %, Slovensko 52,5 %), kde viac ako polovica učiteľov je zapojená do niektorej z uvedených foriem rozvoja učiteľov.

V porovnaní s priemerom krajín OECD (43,8 %) Slovensko (23,2 %) významne zaostáva v zapojení a účasti učiteľov v rámci profesijných rozvojových sietí, ktoré predstavujú veľmi efektívnu formu výmeny praktických skúseností a vzájomného učenia sa učiteľov rovnakého zamerania na príslušnom stupni vzdelávania. Slovenské školy zaostávajú aj vo využívaní on-line foriem vzdelávania. Tieto moderné a efektívne formy využíva priemerne 37,9 % učiteľov z krajín OECD, ale len 16,5 % slovenských učiteľov, čo je relatívne málo.

Z uvedených zistení vyplýva, že veľký dôraz je v slo-



Graf 1 – Využívanie foriem partnerskej spolupráce a učenia sa  
Zdroj: OECD, TALIS, 2018

venských školách kladený na štúdium odbornej literatúry a účasti na seminároch a kurzoch. V rámci využívania pozorovania a vzájomného kolegiálneho a partnerského učenia dosahujeme porovnateľné výsledky s ostatnými krajinami OECD. Výrazne, asi o polovicu, zaostávame v účasti slovenských učiteľov na vzdelávacích konferenciách a zapojení učiteľov do profesionálnych rozvojových sietí. Veľmi málo využívanou formou partnerskej spolupráce a učenia sa je využívanie online platforiem, ktoré sú ľahko dostupné prostredníctvom webových riešení, či už formou online kurzov, seminárov, webinárov, diskusných fór a pod.

Zistenia naznačujú prevahu klasických a obvyklých foriem spolupráce a učenia sa učiteľov, kde reagujú na ponuku dostupných a často bezplatných možností ako získať informácie a podnety pre svoju prácu, ako sú odborná pedagogická literatúra, účasť na kurzoch a seminároch. Limitujúcimi faktormi spolupráce a učenia sa sú pravdepodobne obmedzené finančné zdroje na úhradu výdavkov spojených s účasťou učiteľov na vzdelávacích konferenciách a ich akademické zameranie a aj malý dôraz kladený na prezentáciu praktických prístupov aplikovateľných učiteľmi priamo do ich vyučovacieho procesu. Pre slovenských učiteľov existuje len obmedzená ponuka profesionálnych sietí, v rámci ktorých sú prezentované najlepšie pedagogické skúsenosti kolegov a podporuje sa výmena rôznych skúseností učiteľov z rôznych škôl. Táto potreba bola v minulosti, menej už v súčasnosti, riešená formou metodických dní organizovaných spolupracujúcimi školami, školskými úradmi a metodickými centrami. Príčinou nízkeho využívania online foriem spolupráce a rozvoja učiteľov je viacero. Sú to predovšetkým nízka úroveň digitálnych kompetencií učiteľov a dostupnosť modernej digitálnej techniky a technológií v školách. Ponuka profesionálne spracovaných a manažovaných on-line programov je tiež veľmi nízka. Učitelia pomerne málo reagujú na ponuku on-line foriem vzdelávania. Nevnímajú ju zatiaľ ako efektívnu a účelnú formu vzdelávania, spolupráce a výmeny skúseností s inými učiteľmi.

## Výzvy pri spolupráci a vzájomnom učení sa

Pre fungujúcu a efektívnu spoluprácu sú dôležité vzájomná súdržnosť, dôvera a spoľahlivosť učiteľov v škole. V TALIS 2018 len malá časť učiteľov uviedla, že vzájomná súdržnosť, dôvera a spoľahlivosť sú nedostatočné (priemer OECD: 12 %, Slovensko: 15 %). Toto nás vedie k záveru, že v školách fungujú základné predpoklady efektívnej spolupráce. Ako ukázal TALIS 2018, uvádzanie začínajúcich učiteľov neposkytuje dostatočné príležitosti pre vzájomné tímové učenie sa od skúsenejších kolegov. Slovensko dosiahlo v tomto aspekte hodnotu 48 %, pričom priemer OECD je o niečo horší,

45 %. Uvedené zistenia nás vedú k zamysleniu, či súčasná legislatíva, postupy a procesy uvádzania začínajúcich učiteľov v slovenských školách vyčerpávajú všetky možnosti, ktoré im umožňujú procesy spoločného učenia sa a či dostatočne využívajú existujúce skúsenosti starších kolegov v školách. Z našich lektorských skúseností usudzujeme, že procesy adaptačného vzdelávania začínajúcich učiteľov majú skôr formálno-normatívny a menej rozvojový charakter. Len v menšom počte škôl sa cieľne a programovo využíva vzájomné učenie sa nových a služobne skúsenejších učiteľov, v prospech zvyšovania úrovne a kvality pedagogickej činnosti začínajúcich ako aj skúsenejších učiteľov. Výsledky TALIS 2018 naznačujú, že proces uvádzania a adaptačného vzdelávania poskytuje množstvo príležitostí na sieťovanie a spoluprácu začínajúcich učiteľov v škole.

Významnými faktormi vplyvajúcimi na úroveň spolupráce učiteľov v škole a ich vzájomné kolegiálne učenie sa sú časové možnosti a angažovanosť riaditeľov škôl v tejto oblasti. Riaditelia škôl zapojení do TALIS-u 2018 uviedli, že veľké množstvo svojho času venujú administratívnym úlohám a poradám. Tento fakt deklarovalo 31 % slovenských riaditeľov, v porovnaní s 28 % riaditeľov, ktorí predstavovali priemer OECD. Vysoká administratívna náročnosť práce riaditeľov a ich zástupcov, až jej byrokratickosť, je na Slovensku dlhodobo kritizovaná. Na druhej strane musíme pripustiť, že je na riaditeľoch škôl, aby si v rámci svojho pracovného vyťaženia našli čas na podporu a riadenie spolupráce učiteľov v škole a podporovali ich vzájomné učenie sa. Niektoré pozitívne príklady ukazujú, že pokiaľ sa riaditelia škôl, resp. ich zástupcovia, osobne angažujú v práci metodických orgánov, či adaptačnom vzdelávaní začínajúcich učiteľov, prináša to lepšie výsledky v rámci profesijného rozvoja v škole. Zlepšil sa aj prenos poznatkov zo vzdelávania do reálnych pedagogických inovácií, ktoré viedli k zvyšovaniu kvality vyučovacieho procesu v predmetoch.

Výzvy a príležitosti, pred ktorými slovenské školy stoja, zahŕňajú aj budovanie kultúry profesionálnej spolupráce. Tento typ kultúry je postavený na veľkej dôvere medzi učiteľmi a umožňuje im pracovať s kritickou spätnou väzbou v procesoch zlepšovania vyučovania. Učitelia v opytovaní deklarovali, že na otázkach zvyšova-

nia súdržnosti a budovaní vzájomnej dôvery je potrebné intenzívne pracovať. Kultúra školy, v ktorej je hodnota spolupráce silne zakotvená, je nápomocná v prípade príchodu nových učiteľov do školy. Zo zistení vyplynulo, že spolupráca je bežná viac pre nových, ako skúsených učiteľov. Pri rozvoji spolupráce je kľúčová úloha vedenia školy. Veľa riaditeľov v TALIS-e deklarovalo, že strávia veľa času pri plnení administratívnych úloh, v porovnaní s časom, ktorý venujú profesijnému rozvoju učiteľov a pedagogickému riadeniu školy.

Rozvoj spolupráce v škole je jednou z hlavných tém, ktoré uvádzali riaditelia škôl. Otázkou je, čo môžu školy urobiť, aby si vybudovali silnú kultúru profesionálnej spolupráce? Mali by si nájsť príležitosti na vytváranie a podporu tímov a pracovných skupín v škole. Mali by si vo svojich školských a individuálnych rozvrhoch vyčleniť čas na spoluprácu. Učitelia by sa tiež mali chopiť role lídrov v škole. Mali by určiť formálne postupy a procesy, ako môžu v škole spolupracovať. Toto všetko by mali preniesť do kultúry školy.

### Potreba rozvíjať rôzne prístupy vzájomnej spolupráce

Na úrovni riadenia škôl, veľký počet riaditeľov (Slovensko 36 %, priemer OECD 28 %) uvádzalo silnú potrebu rozvoja schopností spolupráce medzi učiteľmi v rámci ich ďalšieho profesijného rozvoja. Toto predstavuje výzvu k tzv. falošnej, resp. hranej kolegiálne, ktorú môžeme pozorovať na niektorých školách. Nasledujúci graf uvádza percentuálne zastúpenie riaditeľov škôl uvádzajúcich potrebu profesijného rozvoja učiteľov v skúmaných oblastiach. Podľa TALIS 2018 viac ako jeden zo štyroch riaditeľov uvádza vysokú potrebu učenia sa o tom, ako rozvíjať rôzne prístupy vzájomnej spolupráce učiteľov v škole. Z grafu 2 je zjavné, že riaditelia slovenských škôl deklarujú významnú potrebu profesijného rozvoja v oblasti poskytovania efektívnej spätnej väzby (34,6 %, priemer OECD je 21,7 %). Ďalej je to v oblasti použitia dát pre zlepšenie kvality školy 41,1 % (priemer OECD je 27,7 %), finančného manažmentu 39,4 % (priemer OECD je 26,1 %) a rozvoja spolupráce medzi učiteľmi 36,1 % (priemer OECD je 28,0 %). Najvýznamnejšie rozdiely medzi priemerom OECD a Slovenskom v oblasti potrieb profesijného rozvo-

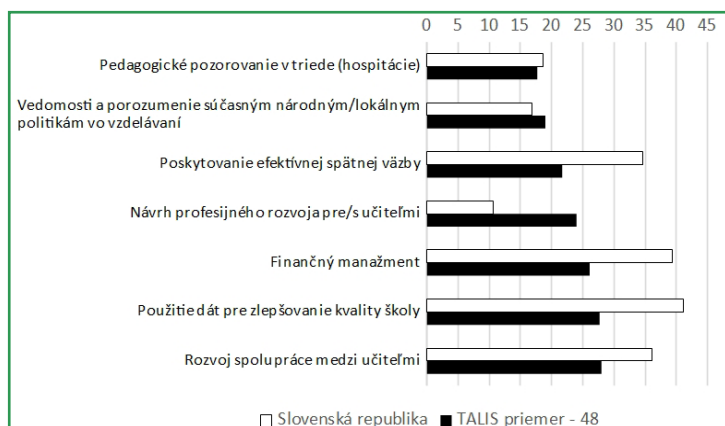
ja sú v použití dát na zlepšenie kvality školy a finančného manažmentu školy (13,40 %). Menší rozdiel v rozvojevej potrebe je v poskytovaní efektívnej spätnej väzby (12,9 %) a rozvoji spolupráce medzi učiteľmi (8,10 %).

Uvedené zistenia naznačujú rozvojovú potrebu zamestnancov viac a lepšie využívať dáta a údaje na riadenie škôl. Zber vhodných dát a ich vyhodnotenie slúžia ako východiská pre procesy autoevalvácie školy a môžu slúžiť ako východiská pre porovnávanie sa s inými relevantnými školami (benchmarking). Nevyhnutnosť viaczdrojového financovania škôl, zložitá a neustále sa meniaci legislatíva v tejto oblasti vyvolávajú potrebu rozvoja vedúcich zamestnancov vo finančnom manažmente. Niektoré skúsenosti zo škôl naznačujú, že pokiaľ chce vedenie školy realizovať intenzívnejší rozvoj školy, ktorý vedie k zvyšovaniu kvality vyučovania, musí pre tento účel vyhľadávať a získavať dodatočné mimorozpočtové finančné zdroje. Zaujímavým zistením je rozvojová potreba vedúcich zamestnancov, ktorá sa týka poskytovania efektívnej spätnej väzby učiteľom. Zistenia naznačujú, že v kultúrach našich škôl sa málo pracuje so spätnou väzbou, ako s prostriedkom vzájomného učenia sa v rámci riadiacich alebo pedagogických procesov. Práca so spätnou väzbou a rozvoj spolupráce medzi učiteľmi predstavujú rozvojové potreby, ktorými sa budú musieť zaoberať predovšetkým poskytovatelia funkčných vzdelávaní vedúcich pedagogických zamestnancov. Tí ich následne budú zavádzať do škôl tak, aby sa stali trvalou súčasťou kultúry každej školy.

### Efektívne stratégie na podporu profesionálnej spolupráce

Na základe výsledkov merania TALIS 2018 boli na konferencii prezentované niektoré stratégie a odporúčania, ktoré sú vhodné na rozvíjanie efektívnej spolupráce v školách. Prvým odporúčaním je identifikovať rôzne príležitosti na vytváranie a podporu školských tímov zameraných na vzájomné učenie sa. Toto si vyžaduje nasledujúce (Radinger, 2019):

- pravidelne si na spoluprácu a vzájomné učenie sa v škole vyčleniť čas v rámci pracovných rozvrhov učiteľov,



Graf 2 – Percento riaditeľov uvádzajúcich vysokú potrebu profesijného rozvoja v uvedených oblastiach  
Zdroj: OECD, TALIS, 2018

- vybraní učitelia musia prevziať rolu lídrov zodpovedných za pomoc pri vedení tímovej práce,
- zo strany vedenia školy je potrebné poskytovať podporu tímom v ich činnosti,
- práca tímov by mala byť predovšetkým zameraná na zlepšovanie vyučovania a profesijný rozvoj učiteľov v škole,
- je potrebné budovať takú kultúru školy, ktorá akceptuje konštruktívnu spätnú väzbu, podporuje kolegiálnu spoluprácu a podnecuje ďalších kolegov, aby sa pokúsili realizovať iné vyučovacie stratégie, odlišné od tých súčasných.

Druhým odporúčaním je realizovať individualizované, štruktúrované koučovanie alebo mentoring učiteľov vo vzťahu k ich pracovnej pozícii. Vhodnou formou individualizovaného rozvoja môže byť

aj spájanie efektívnych a menej efektívnych učiteľov do dvojíc alebo malých skupín so zámerom podpory kolegiálneho učenia sa. Výstižne to pomenovali Hargreaves a O'Connor (2018) „... profesionálna spolupráca je o integrácii vzťahov, vzájomných nárokov a požiadaviek“.

### Závery z panelovej diskusie k téme profesionálnej spolupráce v škole

Po krátkej prezentácii vybraných výsledkov medzinárodného merania TALIS 2018 v oblasti budovania kultúry profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi prebehla panelová diskusia expertov k prezentovaným zisteniam a ich skúsenostiam. Panel expertov a diskusné fóra viedol pán Thomas Radinger, člen tímu OECD expertov podieľajúcich sa na príprave a realizácii konferencie. Diskusie sa zúčastnili vybraní experti OECD, učelia z organizácie Teach-For-All a účastníci konferencie. V rámci panelovej diskusie boli diskutované nasledujúce otázky:

1. Stretli ste sa s nejakou formou formálnej alebo neformálnej spolupráce učiteľov, ktorá pomohla zlepšiť vaše vyučovanie v triede?
2. Podľa vašich skúseností, ako môžu školy vytvoriť kultúru partnerského učenia sa a spolupráce?
3. Akú úlohu zohrávajú školskí lídri pri podpore spolupráce bez prejavov „falošnej kolegiality“?
4. Čo myslíte, aké konkrétne kroky môžu školy a učelia urobiť, aby spolupracovali a našli si čas na rôzne formy spolupráce v škole?

Nasledujúce postrehy vychádzajú z diskusií účastníkov v rámci panelu expertov. Na otázku foriem formálnej a neformálnej spolupráce učiteľov, ktorá vedie k lepším výsledkom žiakov sa diskutujúci zhodli na tom, že obidve formy zhruba rovnakou mierou prispievajú k zlepšovaniu vyučovania. Na základe svojich skúseností potvrdili zistenia z medzinárodných meraní, ktoré ukázali, že výsledky žiakov sú veľmi úzko prepojené s pracovnou spokojnosťou učiteľov a úrovňou spolupráce učiteľov v škole. V rámci diskusie došli k záveru, že ak chceme zvyšovať kvalitu vyučovania, musíme zlepšiť kvalitu a úroveň prípravy a vzdelávania učiteľov na vysokých školách, ako aj v rámci ich ďalšieho profesijného rozvoja. Viacerí diskutujúci potvrdili, že vzájomná spolupráca učiteľov je jedným z najlepších spôsobov, ako je možné podporiť učiteľov pri vzdelávaní a predovšetkým aplikácii toho, čo sa na vzdelávaní naučili.

Na otázku, aké konkrétne kroky môžu školy a učelia urobiť, aby si našli čas a spolupracovali rôznymi formami diskutujúci uviedli viacero vlastných skúseností a námetov. Zaujímavú skúsenosť prezentovala kolegyňa z USA, ktorá teraz vyučuje na škole v Nemecku. „Teraz učim na veľkej mestskej škole. Podobne ako na iných školách nemáme čas spolupracovať! Nie sú na to priestory, nie je na to čas a každý učiteľ má v škole ešte ďalšiu prácu. V mojej súčasnej situácii sa javí ako ťažké spolupracovať. V školách, kde som pracovala predtým, sme mali týždenné určený čas na spoluprácu a minimálne jeden až dvakrát do týždňa sme sa stretli. Očakávalo sa, že budeme

prispôbovať vyučovacie hodiny žiakom, zlepšovať ich, vyhodnocovať výsledky a ďalej si plánovať prácu. Moja skúsenosť z týchto škôl je, že sme boli schopní lepšie vyhovieť požiadavkám žiakov. Viac ľudí diskutovalo o tej istej téme, napr. ako to funguje v mojej alebo tvojej triede. Mali sme čas a učiteľov lídrov, ktorí nás viedli v témach, ktoré boli pre nás zaujímavé.“

Uvedený citát ukazuje, že úroveň a kvalita spolupráce na školách býva rôzna. Dôležité však je, aby spolupráca nebola ponechaná len na spontánnej iniciatíve jednotlivých učiteľov. Formálnu úroveň spolupráce veľmi ovplyvňuje vedenie školy tým, ako vytvára podmienky na vzájomnú spoluprácu učiteľov. Zadefinovanie požiadaviek na spoluprácu a vytvorenie spoločného časového rámca sú prvými predpokladmi spolupráce. Výstižne vyjadrila spomínaná diskutujúca: „Čas je štruktúrna veličina a vedenie školy môže spolu s učiteľmi pracovať na jeho lepšom využití. Vedenie školy by malo poskytnúť učiteľom priestor na plánovanie a spoluprácu, chrániť tento čas a zároveň kontrolovať, aby sa to, čo bolo dohodnuté, aj dodržiavalo.“ Z následnej diskusie vyplynulo, že dôležité je nielen vytvorenie priestorových, materiálnych a organizačných podmienok na efektívnu spoluprácu, ale optimalizácia aj časového zaťaženia učiteľov rôznymi úlohami mimo ich vyučovacej povinnosti, aby mali reálny priestor formálne, či neformálne spolupracovať. Pri otázke vytvárania kultúry partnerského učenia sa v škole sa diskutujúci zhodli na tom, že spolupráca učiteľov v rámci školy je efektívna cesta ako zlepšiť vzájomnú komunikáciu a riešenia tých problémov, s ktorými sa učelia dennodenne stretávajú vo svojej práci.

Diskutujúci sa zhodli na tom, že spolupráca je veľmi dôležitým prvkom vplyvujúcim na spokojnosť učiteľa a vytváranie spoločnej identity medzi učiteľmi v škole. Príležitosti a výzvy, na ktoré učelia narážajú v prípade spolupráce, sú dané predovšetkým kultúrou školy. Tá ovplyvňuje úroveň spolupráce, fungovanie kritickkej spätnej väzby a dôvery medzi učiteľmi. Zo zistení vyplýva, že je potrebné intenzívne popracovať na budovaní dôvery a súdržnosti učiteľov.

V panelovej diskusii bola zdôraznená úloha vedenia školy pri vedení učiteľov (school leadership). Ukazuje sa, že riaditelia strávia omnoho viac času nad administratívou, než nad tým, čo nazývame „pedagogical leadership“, čo môžeme voľne preložiť ako vedenie učiteľov v oblasti pedagogického rozvoja školy. Otázkou je, čo môžu školy urobiť, aby intenzívnejšie rozvíjali kultúru vzájomnej spolupráce? Diskutéri sa zhodli na tom, že je potrebné nájsť príležitosti na podporu skupín a tímov v škole a vzájomnú spoluprácu zapracovať do rozvrhov učiteľov v škole. Úlohou lídrov, vrátane učiteľov lídrov, je hľadanie spôsobov a postupov, ako lepšie spolupracovať v rámci existujúcej kultúry školy.

Ako to vyjadrila jedna diskutujúca: „Čo sa týka líderstva učiteľov je otázka, čo si škola stanoví ako svoje priority. Riaditelia by mali dať učiteľom viac dôvery, pretože oni najlepšie vedia, čo je pre nich dôležité. V USA sme mali stanovené priority a ciele profesijného rozvoja, ktoré sme

*museli plniť. Ale ja ako učiteľ sa cítim lepšie, keď som súčasťou tímu, ktorý si stanoví problém a môže na ňom od začiatku pracovať.“*

### Závery z diskusií účastníkov v pracovných skupinách

Po krátkej diskusii panelu expertov boli účastníci jednotlivých workshopov rozdelení do menších skupín. K téme vytvárania kultúry profesionálnej spolupráce im boli na diskusiu položené nasledujúce tvrdenia a úlohy s otvoreným koncom:

1. V mojej škole nemôžeme spolupracovať efektívne, pretože ...
2. Pre lepšiu spoluprácu vedenie školy by malo/ mohlo ...
3. Typ spolupráce, ktorý by pomohol mne, našej škole najviac, je ...
4. Čo by mala škola a učitelia urobiť, ak je niektorý učiteľ vo vašej zborovni vyhorený? Pozorujete jeho vyhýbavé správanie, stratu zmyslu pre humor, impulzívne reakcie, únavu, časté oneskorenie sa a pod.

Úlohy boli zamerané na kritickú reflexiu účastníkov vo vzťahu k ich skúsenostiam. Na tvorbu návrhov vhodných riešení a intervencií na úrovni jednotlivca a školy, ktoré by pomohli zvýšiť súčasnú úroveň spolupráce. Pretože produkcia účastníkov v piatich skupinách bola veľmi rôznorodá, rozhodli sme sa závery diskusií k jednotlivým úlohám a zadaniam spracovať formou analýzy zhlukov, kde sme zlúčili rovnaké alebo obsahovo a významovo príbuzné odpovede do jednotlivých skupín.

### 1. Príčiny, prečo nemôžu učitelia efektívne spolupracovať

V praxi existuje veľké množstvo faktorov a príčin, prečo nemôžu učitelia v škole efektívne spolupracovať. V diskusiách účastníci deklarovali rôzne situácie, od pociťovanej takmer nulovej spolupráce s kolegami, až po vynikajúcu, pravidelnú systematickú spoluprácu na tvorivom riešení problémov, s ktorými sa v škole aktuálne stretávajú. Medzi hlavné príčiny, prečo nemôžu slovenskí učitelia spolupracovať uvádzali:

- nedostatok času na systematickú spoluprácu, keď v rámci pracovného času nie je vytvorený priestor na zdieľanie informácií, metód, postupov a skúseností medzi učiteľmi,
- vedenia škôl nevenujú spolupráci učiteľov dostatok úsilia, systematicky ju nevyžadujú a nepodporujú,
- ochota a záujem učiteľov spolupracovať s inými je často veľmi nízka, kvôli presadzovaniu individuálnych záujmov niektorých jednotlivcov,
- vzťahy medzi učiteľmi sú nedostatočne vybudované, preto nespolupracujú a nedržia spolu,
- učitelia nevedia pracovať so spätnou väzbou a kritikou od kolegov, nadriadených a iné.

Najviac diskutovaným faktorom bol nedostatok času na systematickú spoluprácu učiteľov v škole. Viacerí diskutujúci poukazovali na veľkú časovú vyťaženosť a zaplnenosť učiteľov počas riadnej pracovnej doby. Poukazovali na vyťaženie, ktoré im vyplýva z určenej vy-

učovacej povinnosti, rozvrhu a mimovyučovacích aktivít realizovaných v škole. Faktom je, že disponibilný časový priestor na rôzne formy spolupráce učiteľov počas školského roka je výrazne obmedzený. V porovnaní s priemerom OECD však naši učitelia nemajú výrazne vyššie úväzky. Na druhej strane treba povedať, že krajiny ktoré majú úspešne hodnotené vzdelávacie systémy, ako napr. Singapur, vytvorili v rámci úväzku učiteľa systematický priestor na spoluprácu a vzájomné učenie sa s inými kolegami. Z diskusie vyplynulo, že je na vedení každej školy, aby vytvorilo časový priestor na spoluprácu a programovo vymedzilo témy a problémy, na ktorých majú učitelia spolupracovať.

Ďalšou príčinou nedostatočnej spolupráce učiteľov v slovenských školách podľa diskutujúcich bolo, že vedenia škôl nevenujú spolupráci učiteľov dostatok pozornosti. Systematicky sa jej nevenujú a nepodporujú spoluprácu učiteľov. Diskutujúci poukázali aj na slabé líderské schopnosti vedúcich pedagogických zamestnancov a ich neschopnosť proaktívne viesť učiteľov. Uvádzali tiež, že by si mali viac vážiť svojich učiteľov, zapájať do spolupráce všetkých a nielen vybrané, im spriaznené osoby. Niektorí dokonca uvádzali, že príčinou nespôlupráce je strach z členov vedenia školy. Niektorí diskutujúci kriticky naznačili, že zo strany učiteľov je potrebný omnoho aktívnejší prístup. Učitelia by sami mali prichádzať s námetmi na spoluprácu a nenechať všetko len na vedenie školy.

Mnohí diskutujúci uvádzali rôzne príčiny nespôlupráce učiteľov týkajúce sa individuálneho nezáujmu a neochoty spolupracovať. Viacerí uvádzali postoje niektorých učiteľov, ktorí nevyhľadávajú alebo dokonca odmietajú vzájomnú spoluprácu. Niekoľkokrát sa v diskusii objavili nezáujem, nedostatok ochoty či dokonca lenivosť učiteľov spolupracovať. Niektorí naznačili, že ich kolegovia nie sú ochotní otvorene spolupracovať s inými. V rámci ďalších príčin neefektívnej spolupráce vyplývajúcej z individuálneho nezáujmu uvádzali slabú motiváciu učiteľov, zameranie sa len na vlastné potreby, neochotu prijať iný ako svoj názor, citlivosť na seba, vzťahovačnosť a súťaživosť. Ako východiská a možné riešenia tohto problému uvádzali potrebu zvýšiť empatiu a otvorenosť učiteľov, ochotu ďalej sa vzdelávať a proaktívne ponúknuť pomoc iným.

Diskutujúci uvádzali viaceré organizačné a normatívne prekážky brániace efektívnej spolupráci. Najväčšou prekážkou boli nevyvážené rozvrhy a nedostatok času vyčleneného na spoluprácu. Ďalšou možnou príčinou neochoty spolupracovať bola potreba chrániť si svoje „know-how“, ktoré nie sú ochotní zdieľať s ostatnými. V prípade niektorých učiteľov je to aj neochota prijímať a zavádzať do svojho vyučovania nové metódy, prístupy a moderné technológie. V rámci návrhov na zlepšenie spolupráce učiteľov v škole diskutujúci uvádzali rôznorodé návrhy. Navrhovali predovšetkým realizovať výcviky tímovej práce a budovania tímov, začať s mentoringom v škole, či znížiť úväzky učiteľov, aby mali viac času na spoluprácu. Odporúčali tiež preniesť aspekt spolupráce

do ročných hodnotiacich kritérií učiteľov v škole.

## 2. Čo by mohlo a malo urobiť vedenie školy pre zlepšenie spolupráce

V druhej úlohe boli účastníci požiadaní o produkciu námetov a návrhov, čo by mohlo a malo vedenie školy urobiť na zlepšenie spolupráce. Návrhy, ktoré uvádzame, sú zhrnutím a zrealizovaním množstva podnetov, ktoré účastníci prezentovali. Zovšeobecnil sme ich do týchto okruhov:

- efektívnejšie pracovať s časom, ktorí strávia učiteľia v škole a využívať tento čas na spoluprácu,
- lepšie plánovať stretávanie sa a spoluprácu učiteľov,
- meniť myslenie učiteľov o sebe a iných v škole,
- zmeniť súčasné spôsoby a prístupy vedenia zamestnancov a
- cielene rozvíjať schopnosti vedúcich a učiteľov spolupracovať a pracovať v tímoch.

Nedostatok času učiteľov a ich vedúcich zamestnancov bol vo všetkých diskusiách uvádzaný ako hlavná príčina nedostatočnej spolupráce v slovenských školách. Diskutujúci odporúčali lepšie využívanie existujúceho fondu pracovnej doby učiteľov. Navrhli, aby sa učiteľia zdržiavali v škole aj mimo priamej vyučovacej povinnosti a využívali tento čas predovšetkým na vzájomnú spoluprácu a riešenie spoločných problémov. Viacerí predložili návrh znížiť úväzok vyučujúcich a tým vytvoriť väčší priestor na vzájomnú spoluprácu. Vhodným riešením na získanie času by mohli vyváženejšie rozvrhy, v ktorých si vyučujúci nájdu spoločných čas na stretávanie sa a vzájomnú spoluprácu.

Z diskusií vyplynulo, že plánovanie spolupráce učiteľov je jedným z kritických aspektov v činnosti našich škôl. Diskutujúci navrhovali, aby sa na stretávanie učiteľov počas celého školského roka vytvorili vhodné priestorové a materiálne podmienky a plánovito sa naň vyčlenil potrebný čas. Navrhli, aby sa učiteľia pravidelne stretávali počas školského roka a v rámci stretnutí riešili určené alebo vybrané problémy. Viacerí navrhovali realizovať stretnutia omnoho častejšie a aspoň polovicu z nich realizovať ako neformálne stretnutia s voľnejším programom.

Niektorí diskutujúci adresne poukázali na fakt, že v školách je potrebné dosiahnuť zmenu myslenia učiteľov v prospech spolupráce. Základná zmena paradigmy v myslení učiteľov by sa mala posunúť z postoja „ja“ na postoj „my“. Toto vytvorí lepšie predpoklady na budovanie chýbajúcich vzťahov medzi učiteľmi a ich postupné zlepšovanie. Účastníci diskusií navrhovali, že je potrebné vo väčšej miere budovať a vytvárať vzťahy, ktoré nie sú založené na hierarchii zhora nadol, ale skôr na tímovom prístupe k riešeniu problémov. Taktiež odporúčali, že školy by sa mali viac zamýšľať nad budúcnosťou a budúcnými problémami školy.

Viacero návrhov odporúčalo zmenu prístupu vedúcich pedagogických zamestnancov k vedeniu učiteľov. Diskutujúci navrhovali, že vedenie by malo lepšie počúvať svojich učiteľov a viac si ich vážiť. Malo by poskytnúť

väčší priestor učiteľom a prostredníctvom motivačných rozhovorov ich viac motivovať k práci. Vedenie školy by tiež malo viac podnecovať procesy hodnotenia a sebahodnotenia učiteľov, z ktorých vychádzajú podnety na ich vzájomnú spoluprácu. V rámci vedenia ľudí, by malo dôslednejšie eliminovať dominantnosť niektorých kolegov, ktorá bráni efektívnej spolupráci ostatných.

V diskusii účastníci odporúčali, aby sa školy zamerali na rozvoj kompetencií učiteľov spolupracovať a pracovať v tímoch. Navrhovali, aby aj radoví učiteľia získali schopnosti viesť tímy a riadiť tímovú prácu. Vo všeobecnej rovine odporúčali, že rozvoj učiteľov by sa mal realizovať takými formami a spôsobmi, aby sa učiteľia chceli vzdelávať. Navrhli tiež realizovať školské alebo regionálne učiteľské konferencie zamerané na riešenie vybraných problémov.

## 3. Typ spolupráce, ktorý by pomohol mne, našej škole najviac

V tretej úlohe boli účastníci vyzvaní, aby navrhli taký typ spolupráce, ktorý by im, alebo ich škole najviac pomohol. Prezentované návrhy sme zhrnuli do nasledujúcich oblastí, ktoré stručne vystihujú najvhodnejšie typy spolupráce:

- spoločné aktivity zamerané na budovanie tímu a mentoring,
- väčšia frekvencia stretnutí učiteľov a
- rozvoj komunikácie a vzťahov prostredníctvom neformálnych stretnutí učiteľov.

Viacerí účastníci deklarovali, že ich škole by najviac pomohli vzdelávacie aktivity zamerané na budovanie tímov a rozvíjanie tímového ducha. Niektorí účastníci uvádzali, že rozvoju spolupráce v škole by pomohli aktivity ako vzájomný mentoring alebo koučovanie učiteľov. Toto môže učiteľom pomôcť vybudovať si vzťahy založené na dôvere a presnejšie vnímanie práce a prínosu iných. Tiež im to môže pomôcť získať realistickejší pohľad na ich vlastnú prácu prostredníctvom kvalifikovanej spätnej väzby a vhodných odporúčaní na jej zlepšovanie od najbližších kolegov.

Viackrát v rámci návrhov účastníkov sa objavila požiadavka na organizovanie pravidelných stretnutí učiteľov v škole, ktoré iniciuje vedenie školy. Niektorí účastníci deklarovali potrebu väčšej frekvencie stretnutí učiteľov, ktorá by zabezpečila, že stretnutia nemajú len náhodný charakter. Pravidelne organizované stretnutia umožňujú realizáciu dlhodobej systematickej spolupráce učiteľov na problémoch, ktoré si sami identifikujú a vyberú spolu s vedením školy.

Z predložených návrhov diskutujúcich vyplynulo, že ich škole by v ďalšom rozvoji pomohli rôzne formy vzdelávania pedagógov. To zahŕňa formálne, ako aj neformálne vzdelávacie a rozvojové aktivity realizované priamo v škole. Účastníci viac preferovali organizovanie neformálnych pracovných stretnutí. V rámci nich navrhovali napríklad spoločné stretnutia metodických orgánov zamerané na riešenie medzipredmetových problémov, prípravu a realizáciu spoločného projektového vyučova-

nia, prácu zmiešaných medzipredmetových tímov a pod.

Niektorí účastníci navrhovali realizáciu neformálnych a nezáväzných stretnutí mimo prostredia školy. Cieľom týchto stretnutí by mala byť podpora neformálnej komunikácie, lepšie vzájomné spoznanie sa, rozvíjanie interpersonálnych vzťahov medzi učiteľmi a ich pripravenosť riešiť spoločné problémy. Učitelia navrhovali, aby na pracovných stretnutiach riešili napr. témy ako pracovať s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími problémami, riešili otvorené otázky v medzipredmetových vzťahoch a pod.

Zaujímavý názor prezentovali účastníci na otázku ochoty učiteľov k spolupráci. Vedeniam škôl odporúčali spoluprácu rozvíjať na začiatku predovšetkým s tými, ktorí o ňu majú prirodzený záujem. Navrhovali, že je potrebné využiť motiváciu niektorých učiteľov na naštartovanie spolupráce v rámci celej školy. Záujem o spoluprácu a skutočná angažovanosť učiteľov v prospech žiakov a školy by však mala byť premietnutá do systému hodnotenia pedagogických zamestnancov. To znamená, že lepšie hodnotení a odmeňovaní by mali byť tí učitelia, ktorí okrem toho, že výborne vyučujú, sú lídrami, ktorí vedú a rozvíjajú spoluprácu vo vybranej problémovej oblasti života školy.

#### 4. Čo by mala škola a učitelia urobiť s vyhoreným učiteľom v škole

Na záver workshopov dostali účastníci úlohu v skupinách navrhnuť, čo by mala škola a učitelia v nej urobiť s učiteľom, ktorý má syndróm vyhorenia. Návrhy diskutujúcich sa týkali nasledujúcich troch okruhov riešení:

- pomoc a podpora zo strany vedenia školy,
- pomoc a podpora zo strany kolegov,
- návrhy rôznych foriem systematickej prevencie voči vyhoreniu učiteľov.

Najviac návrhov vytvorili diskutujúci vo vzťahu k pomoci a podpore, ktorú by malo vyhorenému učiteľovi poskytnúť vedenie školy. Zhodli sa na tom, že vedenie školy by malo takejto osobe poskytnúť individuálnu podporu. Zvoliť k nej dostatočne citlivý prístup, prípadne jej dať primeraný čas na oddych a regeneráciu. Navrhli tiež, že vo vzťahu k takejto osobe by bolo vhodné realizovať pedagogické pozorovanie, so zámerom udržiavať kvalitu vyučovacieho procesu. Z diskusie vyplynula požiadavka, že na úrovni vedenia škôl by sa malo častejšie hovoriť o problémoch učiteľov, vrátane syndrómu ich vyhorenia.

Zo strany kolegov, by učitelia mali ponúknuť vyhorenému učiteľovi proaktívne pomoc a podporu. Za dôležité považovali zabrániť izolácii takéhoto kolegu, spoločne intervenovať, pomôcť mu so zmenou a prekonaním ťažkého obdobia. Navrhli trpezlivo ho vypočuť a prejaviť individuálne pochopenie pre jeho situáciu. Dať mu jasne najavo, že sme tu pre neho a chceme mu pomôcť. Viacerí navrhovali realizovať s ním rôzne formy neformálnych a voľnočasových aktivít, napr. športové a relaxačné aktivity, turistiku a pod.

Tretia skupina návrhov bola zameraná na systema-

tické riešenie prevencie voči vyhoreniu učiteľov. Navrhli napríklad vytvoriť inštitút jedného voľného dňa mesačne pre učiteľa či umožniť učiteľom dlhšiu pauzu a relax, počas ktorej zmenia prostredie. Pre pedagogický zbor navrhli vytvoriť tzv. „psychologický deň“, v rámci ktorého by učitelia mohli riešiť svoje pracovné problémy so školským psychológom. Odporúčali tiež systematické vzdelávanie učiteľov na zvládanie psychickej záťaže vyplývajúcej z profesie učiteľa.

#### Návrhy a odporúčania na vytváranie kultúry profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi

V článku sme uviedli viacero návrhov a odporúčaní, ktoré vychádzali z prezentácií a diskusií počas panelov expertov a práce účastníkov v menších skupinách. Prezentované návrhy a odporúčania zahŕňajú odporúčania pre školy, školský systém, legislatívu a poskytovateľov profesijného rozvoja a vzdelávania učiteľov. Zo záverov diskusií vyplynulo, že vedenie každej školy je zodpovedné za budovanie a rozvíjanie kultúry profesionálnej spolupráce učiteľov. Je na vedení školy, aby vytvorilo vhodné podmienky na formálnu i neformálnu spoluprácu učiteľov. Toto zahŕňa vytvorenie priestorových a materiálnych podmienok na stretávanie sa a spoluprácu. Ako významné sa ukazuje zafixovanie časových rámcov, kedy môže spolupráca učiteľov prebiehať. Úlohou vedenia školy je preukázať nevyhnutné líderstvo, ktoré je potrebné na určenie priorít a tém, ktoré si vyžadujú spoluprácu učiteľov. Tiež vyžadovanie líderstva od iniciatívnych učiteľov, ktorých úlohou je viesť ostatných pri tímovej spolupráci a dosahovaní očakávaných výsledkov. Na úrovni školského systému a školskej legislatívy by podľa návrhov účastníkov bolo vhodné zväziť veľkosť vyučovacej povinnosti učiteľov, ktorá je podľa väčšiny účastníkov hlavným faktorom, ktorý bráni väčšej spolupráci učiteľov v škole. Poskytovatelia profesijného rozvoja a vzdelávania učiteľov by mohli školám a učiteľom pomôcť vytvárať kultúru profesionálnej spolupráce svojou publikačnou a vzdelávacou činnosťou a poskytovaním konzultácií a poradenstva. V rámci publikačnej činnosti by bolo vhodné publikovať najlepšie osvedčené skúsenosti učiteľov a škôl s ukázkami príkladov úspešnej spolupráce v školách, ktoré viedli k zvyšovaniu kvality školy a lepším výsledkom žiakov. Vo vzdelávaní vytvoriť ponuku vzdelávacích programov zameraných na rozvíjanie tímovej práce v školách, zmenu práce metodických orgánov školy, realizáciu mentoringu a koučovania učiteľov v školách. Konzultácie a poradenstvo riaditeľom škôl a učiteľom by malo zahŕňať podporu v tom, ako realizovať rôzne formy efektívne spolupráce priamo v ich škole.

#### Záver

Téma vzájomnej spolupráce je celosvetovo dôležitá. Vzájomná prepojenosť súčasného života si vyžaduje rozvíjanie schopností spolupráce žiakov na všetkých stupňoch vzdelávacieho systému. Schopnosť spolupráce patrí k tým kompetenciám, ktoré zamestnávateľia očakávajú od žiakov. Podľa záverov konferencie, vedenia škôl by sa

mali intenzívnejšie programovo venovať otázkam spolupráce učiteľov v škole. Úroveň spolupráce učiteľov v škole má veľký vplyv na pracovnú spokojnosť učiteľov a ich sebaistotu pri výbere a používaní vhodných vzdelávacích stratégií žiakov. Ďalším dôvodom je, že úroveň spolupráce má významný vplyv na študijné výsledky žiakov a ich spokojnosť v škole. Pri vzájomnej spolupráci učiteľov tiež dochádza k veľmi efektívnemu učeniu sa učiteľov. Výsledky ukazujú, že učitelia najviac preferujú profesijný rozvoj, ktorý sa realizuje prostredníctvom ich aktívnej spolupráce pri riešení spoločných problémov s kolegami. Z diskusií na konferencii vyplynulo, že oblasti vzájomnej spolupráce by si mali navrhnuť učitelia v súčinnosti s ve-

dením školy. Úlohou vedenia školy je vytvoriť vhodné podmienky na spoluprácu učiteľov. Predovšetkým definovať a vytvoriť jednoznačné časové rámce, kedy môžu učitelia v škole spolupracovať. Iniciatívni učitelia by mali prevziať roly lídrov tímov a zodpovednosť za vzájomnú spoluprácu s kolegami v škole. Ich spolupráca by mala byť predovšetkým zameraná na zlepšovanie úrovne výchovno-vzdelávacích procesov a výsledkov žiakov. Ak sa má slovenský vzdelávací systém výrazne skvalitniť, je nevyhnutné zlepšiť úroveň vzájomnej spolupráce v našich školách na všetkých úrovniach ich riadenia, ako aj spolupráce učiteľov pri zmenách výchovno-vzdelávacích stratégií a prístupov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Anonym, 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava: Národný ústav certifikovaný meraní vzdelávania. ISBN 978-80-970261-2-7
- BRESTOVANSKÝ, M., 2019. Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania. In: *Pedagogika.sk, slovenský časopis pre pedagogické vedy*. Ročník 10, č. 1. ISSN 1338-0982
- HARGREAVES, A. a M. T. O'CONNOR, 2018. *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin Impact Leadership Series. Corwin. 1st Edition. ISBN 978-1506328157
- LUKÁŠOVÁ, R., 2010. *Organizačná kultúra a jej zmena*. Grada Publishing. Praha. ISBN 978-80-247-2951-0
- OECD. 2019. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. ISBN: (PDF) 978-92-64-54134-4
- PAVLOV, I., P. FRIDRICHOVÁ, M. KRYSŤON, Š. PORUBSKÝ a A.TOMENGOVÁ, 2008. *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum, vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1512-4
- POL, M., L. HLOUŠKOVÁ, B. LAZAROVÁ, P. NOVOTNÝ a M. SEDLÁČEK, 2013. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6130-9
- RADINGER, T., 2019. *Creating a Professional Collaboration Culture among Teachers. Why does teacher collaboration matter and what does effective professional learning look like?* Prezentácia z medzinárodnej konferencie *Európsky učiteľ 21. storočia*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- SCHEERENS, J., 2010. *Teacher's professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Union.
- STARÝ, K., D. DVORÁK, D. GREGER a K. DUSCHINSKÁ, 2012. *Profesijní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Nakladatelství Karolinum. 2012. ISBN 978-80-246-2087-9
- VALENT, M., 2019. *Plán profesijného rozvoja podľa novej legislatívy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1445-0. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/plan-profesijneho-rozvoja-podla-novej-legislativy>
- Summary:** *Professional collaboration is crucial for further professional development of teachers in schools in Slovakia. Research results indicate that teachers' collaboration and peer-learning can improve the quality of education and students' performance and results. The article deals with theoretical background of professional collaboration in schools. It presents main findings and conclusions of presentations, experts' panels and participants discussions from the international conference "European Teacher of the 21st century" related to the OECD study TALIS 2018 held in Bratislava on the 2nd – 4th July 2019.*

## ODPORÚČANIA Z MEDZINÁRODNEJ KONFERENCIE „EURÓPSKY UČITEĽ 21. STOROČIA“

Na základe diskusií a záverov prezentovaných v predchádzajúcich príspevkoch, vyplynuli tieto odporúčania:

### 1. Využívanie technológií a sociálnych médií v triede

- v rámci funkčného vzdelávania zvýšiť citlivosť vedúcich pedagogických zamestnancov na zabezpečenie potrebného softvéru na školách,
- poskytnúť spätnú väzbu ministerstvu o využiteľnosti technológií v školách,
- aktívnejšie metodicky a koordinačne podporiť sieťovanie učiteľov a škôl,
- umožniť prístup verejnosti k výstupom učiteľov zo vzdelávania a atestácií,
- pripraviť systém e-learningového vzdelávania,
- kontinuálne (vzhľadom na veľkú dynamiku rozvoja IKT) realizovať korektný prieskum vzdelávacích potrieb v oblasti pedagogických kompetencií potrebných pre učenie sa žiakov za pomoci IKT,

- následne pripraviť a realizovať vzdelávania v daných témach.

### 2. Učíme pre zajtrajšok

- rozvíjať zručnosti učiteľov na prípravu procesov učenia sa žiakov na rozvoj myslenia analytického, syntetického vrátane myslenia v súvislostiach, ktoré sú východiskami hodnotiaceho myslenia, ktoré má veľmi blízko ku kritickému mysleniu žiakov,
- rozvíjať zručnosti na prípravu procesov učenia sa žiakov na rozvoj uznávaných hodnôt občianskej a demokratickej spoločnosti,
- rozvíjať zručnosti na prípravu procesov učenia sa žiakov na rozvoj environmentálneho vedomia prostredníctvom štúdia javov, príčin procesov a súvislostí medzi nimi v jednotlivých zložkách životného prostredia a v jednotlivých častiach našej planéty,



„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

- rozvíjať zručnosti na prípravu procesov učenia sa žiakov na rozvoj vedomia ďalších globálnych problémov našej planéty.

### 3. Využitie hodnotenia na podporu zručností 21. storočia

- vytvoriť banku návrhov na kvalitatívne hodnotenie žiakov (výkonov žiakov).
- vytvoriť priestor (zdroje) na zdieľanie informácií (výmenu skúseností) medzi učiteľmi.
- vzdelávať učiteľov v oblasti inovácií v hodnotení žiakov.
- realizovať krátkodobé vzdelávania zamerané na praktické ukážky formatívneho hodnotenia a ukážky prevráteného učenia (flipped learning).

### 4. Spätná väzba je dôležitá

- ponúkať ciele podporu a poradenstvo školám pri realizovaní spätnej väzby žiakov i učiteľov,
- vytvoriť inovačný program zameraný na možnosti a spôsoby získavania a vyhodnocovania spätnej väzby žiakov i učiteľov,
- zaradiť do vzdelávania tému hodnotenia žiakov s dôrazom na formatívne hodnotenie,
- zaradiť do špecializačných vzdelávacích programov pre cieľovú skupinu triedny učiteľ a vedúci PK, MZ modul zameraný na možnosti a spôsoby získavania

a vyhodnocovania spätnej väzby žiakov i učiteľov.

### 5. Vytváranie kultúry profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi

- venovať sa téme spolupráce v školách (učitelia, metodické orgány, škola) a medzi školami (siete učiteľov a škôl) aj z úrovne MPC ako vzdelávacej a metodicko-poradenskej inštitúcie,
- okrem vzdelávania podporovať spoluprácu aj vo formách ukážok najlepších osvedčených skúseností (NOPS); tiež ako témy na regionálnych konferenciách; konzultácií riaditeľom škôl k téme ako plánovito riadiť spoluprácu v škole; poradenstva pri spolupráci v škole (účasť na práci metodických orgánov, tímov a pod.); či pri tvorbe sietí a pracovných skupín na podporu spolupráce (Kluby riaditeľov a učiteľov),
- vzdelávacie programy by mali byť zamerané na rozvoj spolupráce a tímovej práce v škole (výcvik tímovej práce pre učiteľov v škole), rozvoj kolaboratívneho a kooperatívneho vyučovania žiakov, vzdelávanie VPZ k problematike riadenej spolupráce v škole (plánovité a programové uchopenie spolupráce v škole) a tiež v téme ako realizovať pozorovanie a per-review hodnotenie a spätnú väzbu.

Bratislava 16. 09. 2019

## Vážení kolegovia!

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**  
vydáva už 28. rok odborný-metodický časopis

### PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

Osobitnú pozornosť venujeme národným projektom, ktorým sa MPC venuje. V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame **prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc.**

V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.  
Tel.: 048/47 22 905, fax: 47 22 933, e-mail: [viera.stankovicova@mpc-edu.sk](mailto:viera.stankovicova@mpc-edu.sk)

## INFORMÁCIA O PORTÁLI MPC

Pedagogickí a odborní zamestnanci regionálneho školstva majú už nejaký čas k dispozícii nový portál MPC. Na tomto portáli sú užívateľom k dispozícii informácie o činnosti MPC, ktoré sú prístupné aj neregistrovanému užívateľovi. Po registrácii sú užívateľovi sprístupnené aj možnosti prihlásiť sa na vzdelávanie, požiadať o atestáciu a vidieť ďalšie informácie, ktoré sa týkajú priebehu vzdelávania, pozvánok a podobne.

Vzhľadom na GDPR aj množstvo spamu (ktorý chodí do mailových schránok, keď robot vyhľadá zverejnenú e-mailovú adresu) sú informácie o zamestnancoch MPC zverejnené v obmedzenom režime. Po prvýkrát je potrebné zamestnanca MPC kontaktovať cez portál, v časti Verejnosť, Zoznam zamestnancov, kde nájdete pri každej osobe link na kontaktovanie e-mailom. V takomto prípade si vás dovoľujeme požiadať, aby ste v e-mailoch vždy uviedli aj vaše meno a priezvisko a školu, na ktorej pracujete, vrátane jej adresy (ide o vizitku, ktorá nám pomôže pri hľadaní riešenia a ďalšej komunikácii). Táto informácia je pre nás dôležitá aj preto, že niektoré e-mailové adresy neobsahujú meno a priezvisko a keď sa kontaktujúci do textu nepodpíše, my nevieme, s kým komunikujeme.

V časti **Verejnosť** nájde užívateľ aj pokyny na požiadanie o vydanie duplikátov osvedčení a vzory tlačív na iný termín ukončenia vzdelávania a žiadosť o opravnú atestačnú skúšku.

V časti **Vzdelávanie** môže užívateľ nájsť informácie:

1. o ponuke akreditovaných vzdelávacích programov MPC na konkrétny školský rok, prípadne o jej doplnení (toto doplnenie sa zväčša uskutočňuje v mesiacoch november – december),
2. o ponuke seminárov a konferencií, ktoré sú na portál dopĺňané v trojmesačných intervaloch (na každý kvartál kalendárneho roka) a sú aktualizované podľa tém, ktoré sú v danom roku považované za dôležité, či už vyplývajúce z historických udalostí alebo iných zaujímavých tém.

V rovnakej časti nájdete aj:

1. publikácie vydané MPC v elektronickej podobe v ich kompletnom znení,
2. všetky vydania časopisu Pedagogické rozhľady od vzniku časopisu (zdigitalizovali sme aj tie, ktoré vznikli v čase, keď bol Internet ešte pre bežného užívateľa menej dostupný),
3. aktuálne vydanie časopisu BIGECHE, predchádzajúce čísla budú postupne doplnené,
4. zborníky z konferencií, ktoré MPC od vzniku portálu realizuje.

V časti **Atestácie** nájde žiadateľ všetky potrebné informácie k požiadaniu a vykonaniu atestácie v MPC. Pre účely atestácie je dôležité správne vyplnenie všetkých údajov v žiadosti, ktoré sú dôležité pre rozhodovanie MPC.

Posledná časť portálu je venovaná národným aj medzinárodným projektom, ktoré MPC realizovalo a v súčasnosti realizuje. Užívateľ v tejto časti nájde aj link na stránku BEZPRE (BEZPEČNOSŤ A PREVENCIA V ŠKOLÁCH) a informácie a materiály z činnosti ROCEPO (Rómske vzdelávacie centrum Prešov, s celoslovenskou pôsobnosťou).

## Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
  - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
  - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
  - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore (MS Office, LibreOffice) vrátane tabuliek a grafov.

**A. Príspevok** – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

**B. Recenzia** – osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

**C. Informácia o činnosti MPC** – osnova: *Názov, Autor/i informácie/správy, Text informácie/správy*

**Pri písaní príspevku:**

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, nie podčiarkovanie)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, čiarka, potom rok vydania.  
Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „....“ (Turek, 2008, s. 258).  
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690  
Bibliografické odkazy z roku 2012

**Z obsahu:**

**Darina Výbohová ...1**

**Učiteľské fórum – priestor na odbornú diskusiu  
o podmienkach kvalitného výkonu profesie**

Teacher forum – space for discussion on the conditions of quality professional practice

**Miloš Novák ...5**

**Využívanie technológií a sociálnych médií v triede**

**Zamyslenie nad jednou z tém konferencie International Teacher Forum, Bratislava 2019**

Using technology and social media in the classroom

Reflection on one of the conference topics International Teacher Forum, Bratislava 2019

**Eleonóra Gullach ...8**

**Rozvíjanie zručností žiakov pre 21. storočie - učíme pre zajtrajšok**

Developing pupils' skills for the 21st century – we teach for tomorrow

**Mária Rychnavská, Mária Pappová ...11**

**Využitie hodnotenia na podporu zručností 21. storočia**

Using assessment to promote 21st century skills

**Anna Pávová, Monika Gregušová ...17**

**Spätná väzba je dôležitá**

Feedback matters

**Vladimír Laššák ...21**

**Vytváranie kultúry profesionálnej spolupráce medzi učiteľmi**

Creating a professional collaboration culture among teachers

**Odporúčania z medzinárodnej konferencie ...30**

**„Európsky učiteľ 21. storočia“**

Recommendations from the international conference

“European teacher of the 21st century”